جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

Epistemological Beliefs as Related to Learning Strategies Among Yarmouk University Students in Light of Some Variables

إعداد
عبد المنعم محمد حسين خطاطبة

إشراف
الدكتور نصر يوسف مقابلة

حقل التخصص – علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الأول
2015/2014م

المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

عبد المنعم محمد خطاطبة

بكالوريوس معلم صف، جامعة آل البيت، 2006م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

د. نصر يوسف مقابلة.................................. مشرفاً ورئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ. د. شادية أحمد التل .... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. معاذ محمود الشياب .... عضواً

أستاذ مساعد في مناهج تدريس الرياضيات، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 30/ 12/ 2014م

الإهداء

إلى النّبعِ الذي طالَمَا نَبضَ حُبًا وحَنانًا وحَيَاةً، إلى أن نَضَبَت حَيَاتهُ، بَعدَ أن غمَرَنَا بزُلالِ مَائهِ

أمّي الغَالية (رحمَهَا الله بوَاسع رَحمَتهِ) ....

إلى الشّجَرَةِ الفَارعَةِ المعطَاءَةِ، التي مَا ارتَوت إلا ظَمأً وتَضحيَةً وعَطَاءً، لتُغدقَ علينَا أجودَ ثمَارِهَا

أبي العَزيز، أطَالَ الله في عُمرهِ ....

إلى الرّياحينِ الغَضّةِ روحًا، النّديّةِ قَلبًا، المُرهَفَةِ إحسَاسًا

إخوتي وأخواتي، حفظهُم الله ورَعَاهُم ....

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل

شكر وتقدير

الحمد لله الذي منّ عليّ بالصبر، وأفاض عليّ من عظيم نعمائه حتى أوصلني لآخر دروبي في إنجاز هذا العمل المتواضع، الحمد لله القائل في كتابه العزيز: (أمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)، وأصلي وأسلم على المعلم الأول سيدنا محمد وعلى آله وصحبه المبعوث منارة ترشد التائهين، وتخرجهم من غياهب الجهل لأنوار العلم.

ولأن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فلا بد من نافذة شكر وتقدير أطل من خلالها على كل من مدّ لي يد العون، وأخص بالذكر أستاذي الفاضل الدكتور نصر مقابلة، الذي غمرني بعظيم علمه ولطفه، وبما جاد عليّ به من إرشاد وتوجيه، ما كان له أعظم الأثر في إنجازي هذا.

كما أتقدم بعظيم تقديري وواسع امتناني لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذة الدكتورة نادية التل، والدكتور معاذ الشياب، على تفضلهما بقبول مناقشة رسالتي، فلهما خالص شكري.

ولا يسعني أيضا إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لقسم علم النفس، ممثلا برئيسه وأعضائه الذين ما بخلوا عليّ يوما بما علموا، وكانوا عوني ومنهل علمي، فجزاهم الله عني خير الجزاء، ولا أنسى السيد غسان العكور فله جزيل شكري.

الباحث

عبد المنعم خلايلة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

خطاطبة، عبد المنعم محمد. المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2014.

(المشرف: د. نصر يوسف مقابلة)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية، ومستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، والكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (842) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية لهوفر (Hofer, 2000)، ومقياس استراتيجيات التعلم لبينتريش وديغروت (Pintrich & De Groot, 1990).

أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسطا في المعتقدات المعرفية، وقد كان مرتبا تنازليا كالآتي: احتمالية اكتساب المعرفة (كبيرًا)، مصدر المعرفة (متوسطا)، ثبات المعرفة (متوسطا)، تبرير المعرفة (قليلا). كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في المعتقدات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وللكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وللمستوى الدراسي لصالح المستوى (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة).

ووفقًا لمتغير الجنس؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا على مجال (تبرير المعرفة) لصالح الذكور. وعلى مجالات (ثبات المعرفة، ومصدر المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة) لصالح الإناث. ووفقًا للكلية؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا على مجالات (ثبات المعرفة، وتبرير المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة) لصالح طلبة الكليات العلمية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة على مجال (مصدر المعرفة). ووفقًا للمستوى

الدراسي؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا علـى مجـال (ثبـات المعرفـة) لصـالح المستويين (30 ساعة معتمدة فما دون، ومن 31 إلى 60 ساعة معتمدة). وعلى مجال (تبريـر المعرفة) لصالح المستويين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة). وعلى مجال (مصدر المعرفة) لصالح المستوى (أقل من 31 ساعة معتمدة). وعلى مجال (احتمالية اكتساب المعرفة) لصالح المستويين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة).

وأظهرت النتائج مستوى متوسطا في استراتيجيات التعلم، وقد كـان مرتبـا تنازليـا كالآتي: مجال المعرفة (كبيرًا)، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي (متوسطا)، إدارة المصـادر (متوسطا). كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم تُعـزى لمتغيـر الجنس لصالح الذكور، وللمستوى الدراسي لصالح المستوى (أكثر من 90 سـاعة معتمـدة)، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الكلية.

ووفقًا لمتغير الجنس؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا على مجـال (المعرفـة) لصالح الإناث. وعلى مجال (إدارة المصادر) لصالح الذكور. وأظهرت النتائج عـدم وجـود فروق دالة على مجال (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي). ووفقًا للكلية؛ فقد أظهرت النتـائج عدم وجود فروق دالة على المجالات، باستثناء مجال (إدارة المصادر)، لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ووفقًا للمستوى الدراسي؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصـائيا علـى مجـال (المعرفة) لصالح المستويين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمـدة). وعلـى مجال (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) لصالح المستوى (أكثر مـن 90 سـاعة معتمـدة). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة على مجال (إدارة المصادر). كما أظهـرت النتـائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية، استراتيجيات التعلم

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعد المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) ذات تأثير فعال في مواقف التعلم المختلفة. ورغم أهميتها وتأثيرها الكبير في عمليتي التعلم والتعليم، إلا أنها لم تحظ باهتمام كاف في البيئة العربية بشكل عام، وفي الأردن بشكل خاص؛ فمعتقدات الأفراد المعرفية تمكن من فهم جوانب السلوك الإنساني، سيما وأن أداء الأفراد يعتمد بشكل أساسي على ما يملكون من معتقدات.

فالمعتقدات المعرفية نظام هام لفهم أفكار الطلبة وفهم سلوكهم، وتساعد أيضا في تقييم قدرات الطلبة من معلميهم، الأمر الذي يساعد المعلمين في وضع استراتيجيات تعلم مناسبة وفق احتياجات وقدرات طلبتهم (Hammer & Elby, 2002).

وتشير شومر– ايكينز (Schommer-Aikins, 2002) إلى أن فهم المعتقدات المعرفية بشكل عميق يزيد من القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم، فعندما يكون تعلم الطلبة ضعيفا قد لا يكون السبب وراء ذلك نقص المعرفة، وإنما قد يكون سببا يتعلق بطبيعة معتقداتهم المعرفية. فمعتقدات الأفراد المعرفية حول التعلم تؤثر على أدائهم الأكاديمي وعلى طريقتهم في التفكير وعلى قدرتهم على حل المشكلات (Kardash & Scholes, 1996).

وتعد المعتقدات مفهوما يشوبه الغموض، فقد حاول الباحثون أن يميزوا بين مفهومي المعتقدات والاتجاهات، حيث أشاروا إلى أن المعتقدات تكون أكثر معرفة، وعلى النقيض تكون الاتجاهات أكثر وجدانا (Hofer & Pintrich, 1997).

لقد خضع مفهوم المعتقدات المعرفية للعديد من الدراسات، واختلف الباحثون في نظرتهم لهذا المفهوم، واندرجت نظرتهم له في ثلاثة محاور: بعضهم نظر للمعتقدات المعرفية على أنها بنية نمائية معرفية، وبعضهم الآخر نظر إليها كمجموعة من التصورات المؤثرة في العمليات المعرفية، وبعضهم اعتبر هذه المعتقدات عمليات معرفية بحتة (Hofer & Pintrich, 1997).

تعرف هوفر (Hofer, 2000) المعتقدات المعرفية بأنها تصورات الفرد حول المعرفة، من حيث: ثبات المعرفة، ومصدر المعرفة، وتبرير المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة.

ويعرف باولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005) المعتقدات المعرفية بأنها نظام من الافتراضات الضمنية الموجودة لدى الطلبة، والمتعلقة بطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها.

ويعرفها بيل (Bell, 2006) بأنها أفكار وتصورات حول طبيعة المعرفة والعلم.

وتعرفها مويس (Muis, 2007) على أنها أحد فروع الفلسفة الذي يولي اهتماما بطبيعة المعرفة، ويحاول أن يجيب عن حدود ومصادر وطبيعة المعرفة الإنسانية.

وترى هوفر (Hofer, 2008) أن المعتقدات المعرفية هي مجموعة من الأبعاد الخاصة بالتصورات حول المعرفة والتعلم، والتي تنتظم على شكل نظريات، وتتطور بطريقة قابلة للتنبؤ، وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية.

وتُعرف أيضا بأنها مجموعة من الأفكار والتصورات الخاصة بمصدر المعرفة، وثباتها، وبنيتها، والتحكم في اكتسابها، وسرعة اكتسابها (Schommer, 1994a).

وبناء على التعريفات السابقة، يعرف الباحث المعتقدات المعرفية بأنها أفكار وتصورات ومعلومات الفرد الضمنية حول المعرفة والتعلم، من حيث: ثباتها ومصدرها وتبريرها واحتمالية اكتسابها.

ويقسم ليسينغ وإلبي (Lising & Elby, 2005) المعتقدات المعرفية إلى نوعين:

1. معتقدات عامة: وتعني معتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع بصورة عامة.

2. معتقدات شخصية: وهي أكثر ارتباطا بعملية التعلم من المعتقدات العامة، لذا يجب أن توليها تركيزا واهتماما أكبر في أبحاثنا التربوية. ويعرف كانو (Cano, 2005) المعتقدات الشخصية بأنها معتقدات الطلبة حول المعرفة العلمية، وتشمل: بنيتها، وثباتها، ومصدرها، وضبطها، وسرعة اكتسابها.

وتشير شومر (Schommer, 1990) إلى أن المعتقدات المعرفية تنتظم في خمسة مجالات، وكل مجال من هذه المجالات يشتمل على معتقدين اثنين، أحدهما سطحي (Surface)، والآخر عميق (Deep)، وهذه المجالات هي:

1. مصدر المعرفة (Source of Knowledge) ويتراوح ما بين معتقد خارجي أن السلطة هي مصدر المعرفة وهو معتقد سطحي، إلى معتقد داخلي أن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة وهو معتقد عميق.

2. ثبات المعرفة (Certainty of Knowledge) ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد أن المعرفة متطورة ونسبية وهو معتقد عميق.

3. بُنية المعرفة (Structure of Knowledge) ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة بسيطة ومجزأة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومترابطة وهو معتقد عميق.

4. القدرة على التعلم (Ability of Learning) ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم هي قدرة فطرية ثابتة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم هي قدرة مكتسبة ومتطورة وهو معتقد عميق.

5. سرعة التعلم (Speed of Learning) ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث نهائيا وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي وهو معتقد عميق.

عارضت دراسة هوفر وبينتريش (Hofer & Pintrich, 1997) في هذا الصدد نتائج دراسة شومر (Schommer, 1990) التي اعتبرت أن معتقدي سرعة التعلم والقدرة على التعلم هما معتقدان معرفيان، واعتبرت أنهما يركزان بشكل مباشر على طبيعة التعلم، لا على طبيعة المعرفة، واعتبرت أن المعتقدات المعرفية تقسم إلى مجالين رئيسيين، هما:

1. طبيعة المعرفة (ماهيتها)، ويقسم هذا المعتقد إلى بُعدين فرعيين هما:

_ ثبات المعرفة (Certainty of Knowledge) وتعني اعتقاد الفرد أن المعرفة ثابتة ومطلقة، أو أنها نسبية وتتطور باستمرار.

_ بساطة المعرفة (Simplicity of Knowledge) وتعني اعتقاد الفرد أن المعرفة بسيطة وتبدو على شكل أجزاء منفصلة، أو أنها متكاملة ومترابطة.

2. طبيعة اكتساب المعرفة (كيفية الحصول عليها)، ويقسم هذا المعتقد إلى بُعدين فرعيين أيضا، هما:

_ مصدر المعرفة (Source of Knowledge) ويعني أن الفرد يستطيع الحصول على المعرفة من خبراته الذاتية، أو من الآخرين.

_ تبرير المعرفة (Justification of Knowledge) وتعني تقديم أدلة ومبررات على اكتساب المعرفة. حيث تشير هوفر (Hofer, 2000) إلى أن الأفراد يبررون المعرفة من خلال وجهات نظرهم وتجاربهم الشخصية، أو أنهم يحتاجون لمن يبـــرر لهـــم معرفتهم من خبراء ومتخصصين.

ويصنف جنغ وجونســـون وأندرســـون (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993) هـــذه المجالات الخمسة التي اقترحتها شومر (Schommer, 1990) في مجالين اثنين:

- المعتقدات المعرفية وتشمل: مصدر المعرفة، وثبات المعرفة، وبنية المعرفة.
- المعتقدات حول التعلم وتشمل: القدرة على التعلم، وسرعة التعلم.

وفي هذا المجال ترى شومر_ايكينز (Schommer-Aikins, 2004) أن عمليـــة فصـــل المعتقدات المعرفية عن المعتقدات حول التعلم تقدم للباحث فرصة جيـــدة لتحديـــد المعتقـــدات المعرفية الشخصية، وتساعده في اكتشاف العلاقة بين المعرفة والتعلم، الأمر الذي يفيـــد فـــي تغيير المعتقدات غير المناسبة.

يعد ويليام بيري (William Berry) من أوائل الباحثين الذين أدخلوا مفهوم المعتقـــدات المعرفية في ميدان علم النفس التربوي بعد أن كانت ذات طبيعة فلسفية بحتة، فهو يعتبـــر أن المعتقدات المعرفية ذات بعد فردي ومعقد (Schommer, 1998a)، فقد توصل لعمـــل مخطـــط للنمو الأخلاقي والمعرفي من خلال أبحاثه التي أجراها على طلبـــة جامعـــة هـــارفرد فـــي السبعينيات من القرن الماضي، وتضمن هذا المخطط أربعة مواقف، وهي:

1. الثنائية (Dualism) وفي هذا الموقف ينظر الفرد إلى العالم من حوله من منظور ثنائي دون وجود بدائل أخرى، وينظر إلى المعرفة الصحيحة بأنها مطلقـــة فـــي صـــحتها، وتكون السلطة هي مصدر المعرفة.

2. التعددية (Multiplicity) وهنا يدرك الفرد أنه برغم تعدد الآراء إلا أنــه يحتمــل أن تكون جميعها صحيحة، وتكون السلطة في هذا الموقف هي مصدر المعرفة.

3. النسبية (Relativism) حيث يتخلى الفرد عن اعتقاده بأن السلطة هي مصدر المعرفة، ويدرك بأن خبرته الشخصية هي المصدر، وتصبح المعرفة في هذا الموقــف نســبية وليست مطلقة.

4. الالتزام ضمن إطار النسبية (Commitment within relativism) وفي هــذا الموقــف تصبح نظرة الفرد لنسبية المعرفة بمثابة قيمة أخلاقية ينبغي عليه التمسك والالتزام بها (Perry, 1981).

جاءت شومر (Schommer, 1990) لتنتقد رؤية Perry للمعتقدات المعرفية بأنها نظــام أحادي البعد، وأنها تتطور ضمن مراحل محددة، وأشارت شومر (Schommer, 1994b) إلــى أن المعتقدات المعرفية نظام متعــدد الأبعــاد (Multi-Dimensional System) يتميــز بفكــرة الاستقلالية، فوجود أفكار معقدة لدى الفرد في بعض معتقداته لا يعني بالضرورة وجود هــذه الأفكار في معتقداته الأخرى.

ويرى كينهيوز وبروم وستال (Kienhues, Bromme & Stahl, 2008) أنه يمكن النظر إلى المعتقدات المعرفية من زاويتين: أحدهما وجهة نظر نمائية والأخرى سيكولوجية تربوية؛ فالنمائية تشير إلى أن معتقدات الأفراد المعرفية هي معتقدات أحادية البعد؛ فهي تنمو وتتغيــر من معتقدات سطحية إلى عميقة بفعل عامل العمر. أما السيكولوجية التربوية فتشير إلــى أن المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد؛ فقد يملك فردٌ ما معتقدا سطحيا ومعتقدا عميقا في الوقــت ذاته.

ويؤكد شومر وكالفرت وغـــاريغليتي وبجـــاج (Schommer, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997) أن المعتقدات المعرفية تتطور وتتغير، فمن خلال دراسة شومر (Schommer, 1993) لطلبة المدارس الثانوية وجدت فروقًا في معتقدات الطلبة المعرفيـــة خـــلال ســـنوات دراستهم، الأمر الذي يتناقض مع الاعتقاد بأن المعتقدات المعرفية فطرية.

فالمعتقدات المعرفية قد تتغير وتتجه من المعتقدات السطحية إلى المعتقدات الأكثر عمقا (Pieschl, Stahl & Bromme, 2008)، والمعتقدات المعرفية العميقة ترتبط بطريقـــة مباشـــرة باستراتيجيات التعلم ذات الكفاية العالية، وبالتالي فإنها تعمل على تحسين مخرجـــات الـــتعلم (Bromme, Kienhues & Stahl, 2008).

وتشير بندكسن (Bendixen, 2002) إلى أن الفرد يمر بمرحلتين متتابعتين مـــن النمـــو المعرفي، أولى هذه المراحل هي نظرته للمعرفة على أنها بسيطة وثنائية، ثم ينتقل إلى مرحلة أن المعرفة معقدة ونسبية.

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفيـــة تتـــأثر بعـــدد مـــن العوامل:

1. العمر: فالمعتقدات المعرفية ذات طبيعة نمائية، وكلما ازداد الأفراد في العمـــر كلمـــا صارت معتقداتهم المعرفية أكثر عمقا (Schommer-aikins, Duell & Hutter, 2005). وتشير شومر (Schommer, 1998b) إلى وجود تأثير كبير لعامل العمر على تطـــور المعتقدات المعرفية، فكلما ازداد عمر الفرد كلما اعتقد أن القدرة على التعلم هي قدرة مكتسبة ويمكن تنميتها.

2. الجنس: وهنا يبدو التباين واضحا في نتائج الدراسات التي بحثـــت تـــأثر المعتقـــدات المعرفية للأفراد حسب الجنس. فقد أشارت هـــوفر (Hofer, 2000) إلـــى أن الـــذكور

ينظرون إلى المعرفة بوصفها ثابتة، وينظرون للسلطة على أنهـا مصـدر المعرفـة بدرجة أكبر من الإناث. أما لودويك (Lodewyk, 2007) فقد أشـار إلـى أن الإنـاث يعتقدن بثبات المعرفة بدرجة أكبر من الذكور. أمـا كـونلي وبينتـريش وفيكيـري وهاريزون (Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004) فقد أشاروا إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على المعتقدات المعرفية.

3. التخصص: لقد أشارت هوفر (Hofer, 2000) إلى أن طلبة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية ينظرون إلى المعرفة بوصفها متطورة بدرجة أكبر مـن الطلبـة الـذين يدرسون إدارة الأعمال والهندسة، وأن طلبة دراسات العلوم الطبيعية أكثـر اعتقـادا باحتمالية اكتساب المعرفة مقارنة بطلبة العلوم الاجتماعية. أما شراو (Schraw, 2001) فقد توصل إلى أن طلبة العلوم الطبيعية يحملون معتقدات معرفية أكثر عمقا من طلبة العلوم الإنسانية.

4. مستوى التحصيل: يشير شراو (Schraw, 2001) إلى أن المعتقدات المعرفية للأفـراد تتأثر بمستواهم التحصيلي، فالطلبة ذوو المستويات التحصـيلية المرتفعـة يحملـون معتقدات معرفية متقدمة أكثر من الطلبة ذوي المستويات التحصـيلية المتدنيـة. أمـا شومر (Schommer, 1990) فقد كشفت أن المعتقدات المعرفية تـؤثر فـي اسـتيعاب ومعالجة الطلبة للمعلومات، وأن الطلبة يقومون بتطوير معتقدات معرفية معقدة كلمـا ازداد مستوى التحصيل لديهم. أما تروتوين ولودك (Trautwein & Lodtke, 2007) فقد أشارا إلى أن طلبة الجامعات من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية يحملون معتقدات معرفية عميقة أكثر من الطلبة ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة.

5. المناخ الأسري وثقافة المجتمع: فزيادة توقع الوالدين لأن يشعر أطفالهم بالمسؤولية داخل المنزل يساعد الأطفال على تطوير معتقدات معرفية عميقة (Schommer, 1990). وكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما قل اعتقاد الأبناء في المعرفة السطحية، وكلما سمح الآباء لأبنائهم باتخاذ القرارات كلما قل اعتقاد الأبناء بثبات المعرفة (Schommer, 1994a). وفي هذا الصدد يشير تشان (Chan, 2007) إلى أن المعتقدات المعرفية السطحية التي ظهرت لدى طلبة جامعة هونغ كونغ على مجال مصدر المعرفة، بأنها ظهرت جراء الثقافة الصينية التي تغرس في نفس المتعلم الطاعة والانصياع للمعلم.

6. طريقة التعليم: تؤكد شومر (Schommer, 1998b) أن طريقة التعليم المتبعة تؤثر بشكل واضح على المعتقدات المعرفية للمتعلم، فالامتحانات ذات التركيز على تذكر المعلومات بشكل منفصل توجه اعتقاد المتعلم إلى أن المعرفة هي مجموعة من الحقائق فقط. وترى مويس (Muis, 2007) أن طريقة التعليم المتبعة تؤثر في المعتقدات المعرفية للطلبة؛ فطريقة التعليم التي تركز على السرعة، والدقة، وتذكر المعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة، تؤدي إلى الاعتقاد بسرعة التعلم، وأن القدرة على التعلم هي قدرة فطرية، وأن المعلم هو مصدر المعرفة.

ويشير بويل وأليكساندر (Buehl & Alexander, 2006) إلى أن الطلبة يمتلكون معتقدات معرفية متعددة تختلف باختلاف المادة الدراسية، فما يمتلكه الطلبة من معتقدات في مادة الرياضيات قد يختلف اختلافا كليا عما يمتلكونه في مادة التاريخ.

وفيما يتعلق بارتباط المعتقدات المعرفية بالمعرفة والأداء الأكاديمي، فقد أسهمت شومر (Schommer, 1993) في الكشف عن مدى هذا الارتباط، من خلال قيامها بعدة أبحاث تجريبية

لدراسة أبعاد المعرفة. فقد وجدت أنه كلما قل الاعتقاد بسرعة التعلم فإن المعدل التراكمي للطالب سيزيد. ومن خلال افتراضها بأن المعتقدات المعرفية قد تتكون من عدة أبعاد معرفية مستقلة، هي: ثبات المعرفة، وبُنية المعرفة، والقدرة على التعلم، وسرعة التعلم.

استراتيجيات التعلم

تعد استراتيجيات التعلم من المهارات الهامة لدى الطلبة والمدرسين معا، لما لها من أثر بارز في تسهيل مهمتي التعليم والتعلم، إذ إن الطلبة يتباينون في كمية ونوعية الاستراتيجيات التي يمتلكونها، وفي درجة توظيفها والإفادة منها في مواقف التعلم.

ويشير الأدب التربوي إلى جملة من العوامل المؤثرة في الاستيعاب والاحتفاظ بالخبرات، منها ما يتعلق بالمتعلم وخصائصه الشخصية كالدوافع والاهتمامات والقدرات الذهنية، ومنها ما يتعلق بطبيعة المادة التعليمية كمدى سهولتها وتنظيمها، ومنها ما يتعلق باستراتيجية التعلم المتبعة؛ أي كيفية معالجة الفرد للخبرات (قطامي وقطامي، 1998).

وقد تنوعت تعريفات استراتيجيات التعلم، فيعرفها بينتريش وديغروت (Pintrich & De Groot, 199) بأنها طريقة تناول المتعلم للمهمة من خلال مراقبة وتنظيم وضبط معرفته وسلوكه ضمن سياقات بيئة التعلم.

ويعرفها عبد الحميد (1999) على أنها أنماط سلوكية تشمل أشكالا معرفية مختلفة، ويستخدمها الطلبة لتطوير قدراتهم على اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

ويعرفها بشارة والغزو (2008) بأنها خطوات تفكيرية واعية تهدف إلى تحسين استيعاب الخبرات المعرفية، حيث تسهل عملية تخزين المعرفة واستخدامها واسترجاعها بناء على ما لدى الطلبة من خبرات سابقة.

ويعرفها سماوي والعساف (2013) بأنها الأنشطة والأساليب التي يقوم الطالب باستخدامها أثناء عملية التعلم بهدف رفع مستواه.

وتُعرف أيضا بأنها عمليات تفكير وسلوكات تمارس من قبل الطلبة لفهم معلومة ما أو حفظها (Omalley & Chamot, 1990).

وبناء على التعريفات السابقة، يعرف الباحث استراتيجيات التعلم بأنها الخطوات والمهمات والأنشطة التي يوظفها المتعلم في مواقف التعلم المختلفة؛ بهدف تذليل الصعوبات التي قد تعترض عملية التعلم، وجعلها عملية سلسة وممكنة.

ويميز باريس وليبسون وويكسون (Paris, Lipson & Wixson, 1983) بين الإلمام والمعرفة باستراتيجيات التعلم وبين استخدام هذه الاستراتيجيات، بمعنى أنه لا بد من اطلاع الطلبة على المعلومات المتعلقة بهذه الاستراتيجيات، وكيفية تنظيمهم لعملياتهم العقلية في نفس الوقت.

يشير الأدب التربوي والنفسي (ormrod, 1995; King, 1992، حسين وفخرو، 2002 ؛ أبو علام، 2004 ؛ قطامي وقطامي، 2000) إلى تعدد استراتيجيات التعلم لتشمل ما يلي:

- تحديد المعلومات الهامة (Identifying Important Information).
- كتابة الملاحظات (Taking Notes).
- التضمين ووضع الخطوط تحت المعلومات المهمة (Underling or High Lighting).
- استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة (Retrieving Relevant Prior Knowledge).
- التنظيم (Organizing) كالرسومات التوضيحية وعمل القوائم.
- التفصيل (Elaborating) كإضافة الرموز والإشارات والكلمات.
- مراقبة الفهم (Monitoring Comprehension) كالتقويم الذاتي.

- التلخيص (Summarizing).

ويصنف سادلر-سميث و سانغ (Sadler-Smith & Tsang, 1998) استراتيجيات التعلم في ثلاثة أنواع، هي:

1. استراتيجية التعلم العميقة: حيث يقوم الطلبة الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بالتوصل إلى المعنى، ولا يقبلون الأفكار إلا بعد تقويمها ونقدها، ويقومون بربط المعلومات بسياق واسع، ويحاولون البحث عن مبررات للأفكار.
2. استراتيجية التعلم السطحية: حيث يقوم الطلبة الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بتقبل الأفكار دون فهمها، وينتابهم الشعور بالقلق جراء طريقة تنظيم المادة وحجمها، ويقومون بالتركيز على الحقائق فقط.
3. استراتيجية التعلم الاستراتيجية: حيث يتسم الطلبة الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بوضوح أهدافهم الدراسية، وبدقتهم وتنظيمهم، وأنهم يعملون بجد واجتهاد، ويقومون بتهيئة بيئة ووقت الدراسة المناسبين.

ويقسم أومالي وتشاموت (Omalley & Chamot, 1990) استراتيجيات التعلم إلى ما يلي:

1. استراتيجيات معرفية (Cognitive Strategies) وتهتم هذه الاستراتيجيات بتحليل النصوص ومواضيع الدراسة كالتسميع والتفصيل والتنظيم.
2. استراتيجيات ما وراء معرفية (Meta Cognitive Strategies) وتولي هذه الاستراتيجيات جل اهتمامها بإدارة عملية التعلم، كمراقبة الفهم والتقويم الذاتي.
3. استراتيجيات اجتماعية أو وجدانية (Social-Affective Strategies) وتركز على التفاعل بين المتعلم والآخرين، كالمناقشة وحوار الذات والتعاون.

ووفقًا لنموذج وينشتن (Weinsten Model) تقسم استراتيجيات التعلم إلى الاستراتيجيات الآتية (Weinsten, Goetz & Alexander, 1988):

1. استراتيجيات التوضيح والتفصيل، وتقسم إلى قسمين:

_ استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء مهمات بسيطة، كإضافة الرموز والإشارات والكلمات.

_ استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء مهمات معقدة، كإعادة صياغة المعلومات وتجزئتها.

2. استراتيجيات التنظيم، وتقسم إلى قسمين:

_ استراتيجيات التنظيم لأداء مهمات بسيطة، كالتجميع وعمل القوائم.

_ استراتيجيات التنظيم لأداء مهمات معقدة، كالتخطيط والرسومات التوضيحية.

3. استراتيجيات التحكم في الاستيعاب، أي معرفة القدرة على الفهم والاستيعاب، وإدراك المهمات المطلوب القيام بها مقارنة بالمستوى الأدائي المتوقع.

4. استراتيجيات وجدانية، كالتعاون والاسترخاء (Relaxation).

أما وور وداونينغ (Warr & Downing, 2000) فقد صنفا استراتيجيات التعلم في ثلاثة أنواع، هي:

1. استراتيجيات تعلم معرفية: كالتسميع والتنظيم والربط.

2. استراتيجيات تعلم سلوكية: كسلوك طلب المساعدة من خلال الزملاء أو الكتب أو المراجع المختلفة.

3. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: كضبط الانفعالات والدوافع.

لقد حدد علماء النفس المعرفيون لتعلم مهارات الدراسة ثلاثة من عمليات التعلم التي تساعد الطلبة وتدفعهم نحو التعلم، وهي (الوهر وبطرس، 1999):

1. عمليات عقلية: ومن أهم هذه العمليات الانتباه، ومعالجة المعلومات، واسترجاعها من خلال الذاكرة.
2. عمليات فوق عقلية: كمراقبة الفهم، والاستيعاب، والتقويم الذاتي.
3. عمليات دافعية: وتتمثل باستخدام الطلبة لعمليات عزو لأسباب نجاحهم وفشلهم، بحيث تكون أكثر واقعية وإيجابية.

وقد تزايد الاهتمام لدى الباحثين لدراسة استراتيجيات التعلم، لا سيما في المرحلة الجامعية، وذلك لأسباب عديدة، من أهمها (المصري، 2009):

- تحمل الطلبة الجامعيين للمسؤولية الذاتية عن تعلمهم.
- وأن المرحلة الجامعية تزيد من الأعباء الملقاة على كاهل الطلبة.
- وأن تدني درجات الطلبة في بعض الاختبارات لا يعني بالضرورة ضعف قدراتهم، وإنما قد يرجع السبب إلى افتقارهم لاستراتيجيات التعلم المناسبة.

يشير بيشل وآخرون (Pieschl et al., 2008) إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استراتيجيات تعلم الطلبة، فالطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة قد يفسرون معنى كلمة (أتعلم) بمعنى (أتذكر)، وبالتالي فإن هؤلاء الطلبة سيستخدمون استراتيجيات التذكر. وبالمقابل نجد أن الطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة غير ثابتة قد يفسرون معنى كلمة (أتعلم) بمعنى (أفهم المحتوى لأتمكن من تطبيقه وتقييمه)، وبالتالي فإن هؤلاء الطلبة سيستخدمون استراتيجية ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

وتشير شومر (Schommer, 1994a) إلى أن الطلبة الذين يعتقــدون أن المعرفــة هــي أجزاء منفصلة يعتبرون أن المعرفة مجرد فهم المصطلحات والمفاهيم في نص معــين، فــإذا كانت معتقدات هؤلاء الطلبة بأن الفهم يتطلب معرفة المصطلحات وتحديدها، فإنهم ســيلجأون إلى التذكر كاستراتيجية تساعدهم في التعلم.

إن استراتيجية التعلم المتبعة تعد عاملا مؤثرا في المعتقدات المعرفية، حيث تؤدي إلى تغيير هذه المعتقدات، ويحدث هذا التغيير جراء تغيير الطلبة لاستراتيجيات تعلمهم، فالطلبــة الذين يركزون على عوامل السرعة والدقة والتذكر، يتولد لديهم الاعتقاد بأن التعلم سريع، وأن القدرة على التعلم هي قدرة فطرية، وأن المعلم هو مصدر رئيسي للمعرفة (Muis, 2004).

واستنادا إلى ما سبق، يرى الباحث أن موضــوع المعتقــدات المعرفيــة يُعــد مــن الموضوعات الحديثة نسبيا، والذي لم يحظ بدراسة كافية وعميقة في البيئة الأردنيــة، رغــم أهميته وانعكاس أثره على عمليتي التعلم والتعليم. وقد وجد الباحث الفرصة موائية للبحث في هذا الموضوع، من خلال دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كثيرا ما يواجه الطالب الجامعي مشكلات عدة أثناء حياته الجامعية، حيث يعاني بعض الطلبة من تشكيل معتقدات معرفية سطحية تجاه الجامعة، أو المدرس، أو المــادة الدراســية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى سوء توظيفهم لاستراتيجيات التعلم المناســبة فــي مواقــف الــتعلم المختلفة، وبالتالي خلق أجواء تعلم تعكر صفوها هذه المعتقدات، وهذا لــيس بالضــرورة أن يعزى لقلة معرفة هؤلاء الطلبة أو لسلبيتهم، فقد يكون السبب وراء ذلك هو تلــك المعتقــدات المعرفية السطحية التي يحملها الطلبة.

وبناء على هذه المعطيات، وتلمس الباحث لهذه المشكلة، وما لها من آثار على المجتمع الذي يعلق الآمال على هذا الشباب الجامعي، شعر الباحث بضرورة إجراء دراسة تبحث في المعتقدات المعرفية للطلبة، وعلاقة هذه المعتقدات باستراتيجيات التعلم المتبعة، وفيما إذا كانت هذه المعتقدات والاستراتيجيات ترتبط ببعض المتغيرات، كالجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، إضافة إلى ذلك، فإن نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع أظهرت نتائج متباينة، من خلال تناولها للعلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المختلفة، من هنا جاءت هذه الدراسة، علها تتمكن من تفسير هذا التباين في نتائج الدراسات السابقة، وبالتحديد سوف تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما مستوى امتلاك طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للمعتقدات المعرفية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟
3. ما مستوى امتلاك طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟
5. هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الوقوف على دور المعتقدات المعرفية في تبني استراتيجيات التعلم المختلفة من قبل طلبة الجامعة. فمن الجانب النظري تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث اعتبارها من أوائل الدراسات العربية التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم، الأمر الذي يساعد أعضاء هيئة التدريس في معرفة المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك يساعد على مراعاة هذه المتغيرات في طرق التدريس؛ الأمر الذي يؤول إلى فهم أعمق لعملية التعلم. بالإضافة إلى أهمية هذه الدراسة في إضافة أدب تربوي جديد في البيئة العربية التي تفتقر لمثل لهذه الأبحاث.

وتستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال استفادة أصحاب الاختصاص في هذا المجال من نتائج الدراسة الحالية في تطوير معتقدات معرفية عميقة لدى الطلبة الجامعيين، من خلال برامج إرشادية أو طرائق تدريس معينة؛ الأمر الذي يؤدي تلقائيا إلى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم عميقة _ كما يشير الأدب التربوي _؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي والارتقاء به، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة توجه نظر الباحثين والمهتمين إلى البحث في هذا المجال، وتوفر أداة قد يستفيد منها الباحثون في دراساتهم ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **المعتقدات المعرفية**: هي تصورات الفرد حول المعرفة، من حيث ثبات المعرفة، ومصدر المعرفة، وتبرير المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة (Hofer, 2000).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية لهوفر (Hofer, 2000) الذي استخدم في هذه الدراسة، والذي يتضمن المجالات الآتية:

ـ ثبات المعرفة: ويشير إلى أن المعرفة قد تكون مستقرة ولا تتغير، وهو معتقد سطحي، أو أنها تكون متغيرة ومتطورة، وهو معتقد عميق.

ـ مصدر المعرفة: ويشير إلى أن المعرفة تنشأ خارج الذات، وهو معتقد سطحي، أو أنها تنشأ داخل الذات، وهو معتقد عميق.

ـ تبرير المعرفة: ويشير إلى أن المعرفة يمكن تقييمها عن طريق السلطة، وهو معتقد سطحي، أو أنه يمكن تقييمها عن طريق الخبرة المباشرة والأدلة، وهو معتقد عميق.

ـ احتمالية اكتساب المعرفة: وتشير إلى إمكانية الحصول على المعرفة الحقيقية.

- **استراتيجيات التعلم**: هي طريقة تناول المتعلم للمهمة من خلال مراقبة وتنظيم وضبط معرفته وسلوكه ضمن سياقات بيئة التعلم (Pintrich & De Groot, 1990). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم لبينتريش وديغروت (Pintrich & De Groot, 1990) الذي استخدم في هذه الدراسة، والذي يتضمن المجالات الآتية:

ـ المعرفة: وتشير إلى الطريقة التي يستخدمها الطلبة في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية الجديدة، وربطها بالمواد الدراسية السابقة.

ـ التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي: ويشير إلى الطريقة التي يستخدمها الطلبة في تنظيم تعلمهم، كالتخطيط، والتقويم الذاتي، ومراقبة الفهم.

ـ إدارة المصادر: وتشير إلى المصادر الداخلية والخارجية التي تكون تحت تصرف المتعلم لتحقيق أهدافه، كترتيب البيئة، وإدارة الوقت، والتعلم من الأقران، والبحث عن المعلومات.

- **طلبة جامعة اليرموك:** هم جميع طلبة البكالوريوس المسجلين في جامعة اليرموك في مختلف التخصصات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2015/2014).

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015/2014).
- اقتصرت الدراسة على المعتقدات المعرفية البشرية من منظور غربي.
- تم تحديد نتائج الدراسة في ضوء دلالات صدق وثبات أداتي القياس المستخدمة في الدراسة، وفي ضوء المجالات التي تقيسها.
- تم تحديد إمكانية تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها فقط.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بالمعتقدات المعرفية، ثم الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم، ثم الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم وعلى التوالي. يلي ذلك تعقيب الباحث على الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لذلك:

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية

درست شومر (Schommer, 1993) تطور المعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تألفت عينة الدراسة من (1182) طالبا وطالبة (541 طالبا و 641 طالبة). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائيا لعامل العمر على الاعتقاد بثبات المعرفة وسرعة التعلم، وتوصلت إلى أن الطالبات هن أقل اعتقادا بأن التعلم سريع وأن القدرة ثابتة، وأنه عندما يقل الاعتقاد بأن التعلم سريع فإن المعدل التراكمي للطالب سيزيد.

وأجرى باولسن وويلز (Paulsen & Wells, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات: الجنس والعمر والكلية. وقد تألفت عينة الدراسة من (290) طالبا وطالبة (46,6) منهم من الذكور و (53,4) منهم من الإناث. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الإناث هن أقل اعتقادا بثبات المعرفة وسرعة التعلم، وأن الطلبة الأكبر عمرا هم أقل اعتقادا ببساطة المعرفة، وأن طلبة التخصصات التطبيقية هم أكثر اعتقادا ببساطة وثبات المعرفة مقارنة بطلبة التخصصات النظرية.

ودرس يون ويانغ وتشوي (Youn, Yang & Choi, 2001) طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية. وقد تألفت عينة الدراسة من (455) طالبا وطالبة (261 طالبا و 194 طالبة). وقد كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، فيما كشفت عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والمستوى الدراسي والجنس.

وهدفت دراسة كانو (Cano, 2005) إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في إسبانيا وفقًا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (1600) طالبا وطالبة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية تتغير تبعا للمستوى الدراسي، وتصبح أكثر واقعية وتعقيدا في مستويات الدراسة العليا، وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين لصالح الإناث، حيث ظهرت معتقدات ذات مستويات مرتفعة حول المعرفة والتعلم لديهن.

وبهدف الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، أجرى تروتوين ولودك (Trautwein & Lodtke, 2007) دراسة على عينة مكونة من (2854) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، و(1886) طالبا وطالبة بإحدى الجامعات الألمانية. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي؛ حيث يحصل الطلبة ذوو المعتقدات المعرفية العميقة على معدلات أكاديمية منخفضة. فيما كشفت النتائج عدم وجود تأثير للجنس والعمر على المعتقدات المعرفية.

وبهدف معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات غير العلمية، أجرى ليو وتساي (Liu & Tsai, 2008) دراسة على (220)

طالبا وطالبة في جامعتين رسميتين. وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلبة التخصصات العلمية لديهم معتقدات معرفية أقل دقة من طلبة التخصصات غير العلمية.

وأجرى مرزوغي وفولادتشانغ وشمشيري (Marzooghi, Fouladchang & Shemshiri, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة شيراز في إيران وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. وقد تألفت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة، تم توزيعهم وفقًا للجنس إلى (121 طالبا و 181 طالبة)، ووفقًا لمستوى الدراسة (154) منهم بالمستوى الدراسي الأول، و(148) منهم بالمستوى الدراسي الرابع. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قدرتهم على التعلم والمعرفة الثابتة والمعرفة البسيطة لصالح الذكور، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق بينهم في القدرة الفطرية. ووفق مستوى الدراسة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفطرية والمعرفة البسيطة لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول، فيما لم تظهر وجود فروق بينهم في المعرفة الثابتة والتعلم السريع.

وأجرى توبكو وتوزون (Topcu & Tuzun, 2009) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وجنس الطلبة في إحدى المدارس في تركيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (941) طالبا وطالبة، تم توزيعهم وفقًا للجنس إلى (437 طالبا و 504 طالبة)، ووفقًا لمستوى الدراسة (315) منهم بالصفوف الدراسية الدنيا، و(626) منهم بالصفوف الدراسية العليا. وقد أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي، حيث كان التعلم السريع يفسر 18% من التباين في تحصيل طلبة الصفوف الدراسية الدنيا، وكانت القدرة الفطرية على التعلم تفسر 12%، والتعلم السريع يفسر 10% من التباين في تحصيل طلبة الصفوف الدراسية العليا، وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال

إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والجنس، حيث كانت الفروق في المقارنات جميعها لصالح الإناث.

وأجرى أبو هاشم (2010) دراسة هدفت إلى كشف الفروق في المعتقدات المعرفية وفقًا لمتغيري المستوى الدراسي (من الأول إلى الرابع) والجنس. وقد تألفت عينة الدراسة من (380) طالبا وطالبة (171 طالبا و 209 طالبة) في جامعة الملك سعود. وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعرفية تُعزى للجنس، باستثناء مجال البنية المعرفية فكانت الفروق لصالح الإناث، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعرفية، باستثناء مجال البنية المعرفية فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الدراسي الرابع.

وقام الربيع والجراح (2011) بدراسة هدفت إلى كشف علاقة المعتقدات المعرفية بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. وقد تألفت عينة الدراسة من (440) طالبا وطالبة في كلية التربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التحكم باكتساب المعرفة تُعزى للجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج أن درجات طلبة السنتين الثالثة والرابعة هي أعلى من درجات طلبة السنتين الأولى والثانية في مجال بنية المعرفة، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية تُعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وأجرى بقيعي (2013) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمعتقدات المعرفية، وإلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعات. تألفت عينة الدراسة من (142) طالبا وطالبة في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمستوى "متوسط" في المعتقدات المعرفية.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

وأجرت موسى (2013) دراسة كان من أهدافها كشف الفروق في المعتقدات المعرفية للطلبة وفقًا لمتغيرات: الكلية والمستوى الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (572) طالبا وطالبة (96 طالبا و 476 طالبة) في جامعة الزقازيق في مصر. أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة تُعزى لنوع الكلية (علمي، إنساني)، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقد (المعرفة البسيطة) تُعزى للمستوى الدراسي ولصالح طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الجامعية الأولى وطلبة مرحلة الدراسات العليا في معتقدي (السلطة والتعلم السريع).

وقام رويا وعبد الرضا (Roya & Abdorreza, 2014) بدراسة هدفت إلى كشف الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة آزاد في إيران وفقًا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة (37 طالبا و 63 طالبة). وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي الثاني يحملون معتقدات سطحية أكثر من الطلبة الجُدد على مجالي (ثبات المعرفة وسرعة التعلم). فيما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية للطلبة تُعزى لمتغير الجنس،

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم

أجرى مرزوق (1990) دراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات التعلم المفضلة بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وهدفت أيضا إلى كشف الفروق بين الطلاب من تخصصات مختلفة في استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها. وقد

تألفت عينة الدراسة من (90) طالبا جامعيا؛ (45) طالبا منهم من ذوي التحصيل المرتفع، و(45) منهم من ذوي التحصيل المنخفض. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المستخدمة تُعزى لمستوى التحصيل لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، فيما أظهرت عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم بين الطلاب تُعزى للتخصص.

وهدفت دراسة باعباد ومرعي (1996) إلى تقييم طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بهم وفق متغيرات: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (206) طالبا وطالبة في جامعة صنعاء. أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيا لمتغير الجنس لصالح الإناث، فيما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للتخصص والمستوى الدراسي على تقييم الطلبة لاستراتيجيات تعلمهم.

وبهدف كشف الفروق بين الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم وفقًا لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي، أجرى فرميتن (Vermetten, 1997) دراسة على (188) طالبا وطالبة في جامعة تيلبيرغ (Tilburg) في هولندا. وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلبة المستوى الدراسي الرابع استخدموا استراتيجيات عميقة مقارنة مع طلبة المستوى الدراسي الأول، وكشفت النتائج أن طلبة كليتي الاقتصاد والفنون قد استخدموا استراتيجيات تعلم تختلف عن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل طلبة كليتي القانون والعلوم الاجتماعية.

وقام ياسر وكاظم (1998) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس وفق متغيرات: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (131) طالبا وطالبة من ذوي المستوى الدراسي الثاني والرابع، ومن ذوي التخصصات العلمية والأدبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في استراتيجيات التعلم تُعزى للجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي، فيما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الاحتفاظ بالحقائق تُعزى للتخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية.

وأجرت الدباس (2004) دراسة هدفت إلى كشف الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الأول الثانوي وطلبة الجامعة في سنتهم الدراسية الأولى وفقًا لمتغيرات: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (480) طالبا وطالبة، (240) منهم من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، و(240) من طلبة الصف الأول الثانوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في استراتيجيات: التنظيم، والخرائط المفاهيمية، والتذكر وفقًا للمستوى الدراسي ولصالح طلبة الجامعة، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في استراتيجيات: التلخيص، ومساعدات التذكر، والتساؤل الذاتي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات: المراقبة الذاتية، والخرائط المفاهيمية، والتساؤل الذاتي، والتنظيم وفقًا للتخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية، وأظهرت وجود فروق في جميع الاستراتيجيات المذكورة وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة رشوان (2005) إلى كشف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والجنس والتخصص لدى طلبة كلية التربية في جامعة جنوب الوادي في جمهورية مصر. وقد تألفت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة (142 طالبا و 158 طالبة)؛ (150) منهم من ذوي التخصصات العلمية، و(150) من ذوي التخصصات الأدبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغير الجنس،

وأظهرت أن طلبة التخصصات العلمية كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات: التقويم الذاتي، تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات.

وأجرى الزغول (2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن نسبة استخدام طلبة جامعة مؤتة لاستراتيجيات التعلم المختلفة. وقد تكونت عينة الدراسة من (337) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن 74.2% من الطلبة يستخدمون استراتيجية التعلم العميقة، وأن 73% منهم يستخدمون استراتيجية التعلم السطحية، وأن 52% من الطلبة فقط يستخدمون استراتيجية التعلم الاستراتيجية، وأن الطلبة قد يستخدمون أكثر من استراتيجية في نفس الوقت.

وأجرى الضامن (2006) دراسة هدفت إلى اكتشاف أهم استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وإلى كشف الفروق بين الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم وفقًا لمتغيري الجنس والكلية. تألفت عينة الدراسة من (278) طالبا وطالبة (154 طالبا و 124 طالبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم استراتيجيات التعلم المستخدمة من قبل الطلبة هي استراتيجية القراءة المركزة، واستراتيجية ربط الموضوعات ببعضها، وأظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في استخدام هذه الاستراتيجيات ولصالح الإناث، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تُعزى لمتغير الكلية.

وقام المصري (2009) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم، وفيما إذا كان مستوى امتلاك الطلبة لهذه الاستراتيجيات يختلف باختلاف مستوى التحصيل والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا وطالبة في جامعة الإسراء الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى "متوسطا" لاستراتيجيات التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم

وفقًا لمستوى التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى امتلاك هذه الاستراتيجيات تُعزى للجنس.

وكان أحد أهداف الدراسة التي أجراها أبو غزال (2012) هو كشف الفروق في استخدام طلبة جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم وفقًا لمتغيري الجنس والكلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (936) طالبا وطالبة (291 طالبا و 645 طالبة). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تُعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية بيئة ووقت الدراسة تُعزى للجنس ولصالح الذكور، وفي استخدام استراتيجية التعلم من الأقران لصالح الإناث.

وأجرى الزحيلي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة دمشق وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص. وقد تكونت عينة الدراسة من (321) طالبا وطالبة؛ (223) منهم في تخصص رياض الأطفال، و(97) في تخصص معلم الصف. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في استراتيجيات تعلمهم تُعزى للتخصص ولصالح طلبة رياض الأطفال، فيما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تُعزى للجنس.

وهدفت دراسة سماوي والعساف (2013) إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بالدافعية، وإلى الكشف عن الفروق في استخدام هذه الاستراتيجيات وفقًا لمتغيرات: المستوى الدراسي والجنس والكلية. وقد تألفت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة (156 طالبا و 194 طالبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التعلم المفضلة لدى الطلبة مرتبة على التوالي، هي: التكرار، والتوسع، والتنظيم، والتفكير

الناقد، وما وراء المعرفة، وبيئة الوقت، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة، والتعلم من الأقران. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم والدافعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات الدراسة لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأول. فيما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم بين الطلبة وفقًا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية في استخدام هذه الاستراتيجيات.

وأجرت العمري (2013) دراسة كان من أهدافها كشف الفروق بين الطلبة في درجة امتلاكهم لمكونات التعلم المنظم ذاتيا وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. وقد تألفت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة في المرحلة الأساسية في إحدى مدارس مدينة إربد. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تُعزى للجنس والمستوى الدراسي.

وقام السيوف (2014) بدراسة هدفت إلى كشف الفروق في استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لاستراتيجيات إدارة الوقت وفقًا لمتغيرات: التحصيل والجنس والمستوى الدراسي. وقد تألفت عينة الدراسة من (237) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا (98 طالبا و 139 طالبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات إدارة الوقت تُعزى لمتغير التحصيل ولصالح الطلبة ذوي المعدل (جيد جدا وممتاز)، فيما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تُعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

ثالثا: الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم

أجرت شومر (Schommer, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المعتقدات المعرفية على الاستيعاب لدى طلبة تخصص علم النفس في نيويورك. وقد تألفت عينة الدراسة من (266) طالبا وطالبة، (117) منهم من الكلية، و(149) منهم من الجامعة. وقد بينت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب ومعالجة الطلبة للمعلومات، وأن الطلبة يقومون بتطوير معتقدات معرفية معقدة كلما ازداد مستواهم التعليمي، وأن الطلبة يفسرون الخبرات والمعلومات على أنها معرفة ثابتة لا تتغير.

وبهدف كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة معهد هونغ كونغ واستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، أجرى تشان (Chan, 2003) دراسة على عينة مكونة من (292) طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات المعتقدات المعرفية (القدرة الفطرية، وبذل الجهد للتعلم، والسلطة، والمعرفة الثابتة) جميعها لها علاقة ذات دلالة إحصائية باستراتيجيات التعلم: العميقة، والسطحية، والإنجاز. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقام شريبر وشن (Schreiber & Shinn, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية في استراتيجيات تعلم الطلبة الجامعيين. وقد تكونت عينة الدراسة من (116) طالبا وطالبة (43 طالبا و 73 طالبة). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية عميقة يستخدمون في تعلمهم استراتيجيات تعلم عميقة، وأن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية سطحية يستخدمون استراتيجيات تعلم سطحية.

وأجرى دال وبالز وتوري (Dahl, Bals & Turi, 2005) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة إحدى الجامعات النرويجية. وقد تكونت

عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة بسيطة فإنهم يستخدمون استراتيجية المراجعة، في حين يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية بدرجة أقل.

وأجرى تشان (Chan, 2007) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية (السلطة/الخبراء، وثبات المعرفة، والمعرفة الفطرية، والتعلم القائم على الجهد) واستراتيجيات التعلم (العميقة والسطحية) لدى طلبة طلبة جامعة هونغ كونغ في سنتهم الدراسية الرابعة (معلمو ما قبل الخدمة). وقد تكونت عينة الدراسة من (217) طالبا وطالبة (59 طالبا و 158 طالبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات المعتقدات المعرفية (السلطة/الخبراء، وثبات المعرفة، والمعرفة الفطرية) جميعها ارتبطت ارتباطا موجبا مع استراتيجيات التعلم السطحية، وأظهرت أن مجال (التعلم القائم على الجهد) ارتبط موجبا مع استراتيجيات التعلم العميقة. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين على جميع مجالات المعتقدات المعرفية، باستثناء مجال (السلطة/الخبراء) ولصالح الإناث.

وكان من أهداف دراسة بارنارد ولان وكروكز وباتون (Barnard, Lan, Crooks & Paton, 2008) الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم عبر الإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (434) طالبا وطالبة في إحدى جامعات جنوب غرب الولايات المتحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى ليانغ ولي وتساي (Liang, Lee & Tsai, 2010) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية العلمية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة إحدى الجامعات في تايوان. تألفت عينة الدراسة من (315) طالبا وطالبة (215 طالبا و 100 طالبة). وقد بينت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية العميقة والاستراتيجيات العميقة لتعلم العلوم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات المعرفية العميقة لدى الطلبة والاستراتيجيات السطحية.

وأجرى بيليت وغوفن (Belet & Guven, 2011) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية لمعلمي التعليم الابتدائي في مرحلة ما قبل الخدمة واستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وفيما إذا كانت هذه المعتقدات والاستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (812) معلما ومعلمة في مرحلة ما قبل الخدمة في إحدى جامعات تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية للمعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج أن طلبة السنة الثالثة والرابعة كانت معتقداتهم المعرفية أكثر تطورا من طلبة السنة الأولى والثانية. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الطلبة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تُعزى للجنس ولصالح الإناث، فيما أظهرت عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية للطلبة والتحصيل الأكاديمي.

وقام جينا وأحمد (Jena & Ahmad, 2013) بدراسة كان أحد أهدافها معرفة العلاقة بين استراتيجية ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية للمعلمين المتدربين في إحدى المدارس الهندية. وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلما ومعلمة متدربا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية، حيث ظهر أن المعلمين المتدربين الذين كانوا أكثر وعيا باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة يمتلكون معتقدات معرفية معقدة ومتطورة، مقارنة بالمعلمين الأقل وعيا.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، لاحظ الباحث تباينا في نتائج الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية، فقد كشفت نتائج بعض هذه الدراسات وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والجنس (Topcu & Tuzun, ; Marzooghi et al., 2008 ; Cano, 2005 2009 ; Paulsen & Wells, 1998 ; Schommer, 1993)، الربيع والجراح (2011)، بقيعي (2013)، موسى (2013). فيما كشفت بعضها عدم وجود علاقة (Youn et al., 2001 ; Roya & Abdorreza, 2014 ; Trautwein & Lodtke, 2007). وأشارت دراسة ليو وتساي (Liu & Tsai, 2008) إلى وجود فروق في المعتقدات المعرفية تُعزى للتخصص ولصالح الطلبة ذوي التخصصات غير العلمية، فيما أشارت دراسة موسى (2013) إلى عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية تُعزى للتخصص. وفيما يخص متغير المستوى الدراسي، فقد أظهرت دراسة كانو (Cano, 2005) أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمستوى الدراسي كانت موجبة لصالح الطلبة ذوي المستويات الدراسية العليا، وأظهرت دراسة رويا وعبد الرضا (Roya & Abdorreza, 2014) أن طلبة المستوى الدراسي الثاني يحملون معتقدات سطحية أكثر من الطلبة الجدد، بينما أظهرت دراسة يون وآخرون (Youn et al., 2001) عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والمستوى الدراسي.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم، فقد لاحظ الباحث وجود تباين واضح أيضا؛ ففي الوقت الذي أشارت فيه نتائج بعض الدراسات لعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم تُعزى للتخصص، كما في دراسة باعباد ومرعي (1996)، مرزوق (1990)، ياسر وكاظم (1998)، سماوي والعساف (2013)، الضامن (2006) أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق تُعزى للتخصص كما في دراسة الدباس (2004)، رشوان

(2005)، الزحيلي (2012)، أبو غزال (2012)، (Vermetten, 1997). ووفقاً لمتغير الجنس أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الطلبة في استراتيجيات التعلم كما في دراسة باعباد ومرعي(1996)، الدباس (2004)، أبوغزال (2012) بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق تُعزى للجنس كما في دراسة ياسر وكاظم (1998)، رشوان (2005)، المصري (2009)، الزحيلي (2012)، العمري (2013)، السيوف (2014)، سماوي والعساف (2013). وفيما يخص متغير المستوى الدراسي، فقد أشارت دراسة كل من باعباد ومرعي (1996)، ياسر وكاظم (1998)، العمري (2013)، السيوف (2014) إلى عدم وجود تأثير للمستوى الدراسي في استراتيجيات التعلم، فيما أشارت دراسة كل من: الدباس (2004)، (Vermetten, 1997) إلى وجود فروق في المستوى الدراسي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى، بينما أشارت دراسة سماوي والعساف (2013) إلى أن الفروق في المستوى الدراسي كانت لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأول.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم، فقد أشارت جميع الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم، وهي دراسة كل من:

(Schommer, 1990 ; Chan, 2003 ; Schreiber & Shinn, 2003 ; Dahl et al., 2005 ; Chan, 2007 ; Barnard et al., 2008 ; Liang et al., 2010 ; Belet & Guven, 2011 ; Jena & Ahmad, 2013).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداتين اللتين تم استخدامهما ودلالات صدقهما وثباتهما، وتحديد متغيرات الدراسة، وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وللكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم لديهم، وللكشف عن طبيعة العلاقة بينهما (أي بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وبين استراتيجيات التعلم لديهم)، وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة الكليات (العلمية والإنسانية) للعام الجامعي (2015/2014) والمسجلين في الفصل الدراسي الأول والبالغ عددهم (34650) طالباً وطالبةً، وفقاً للإحصائيّات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	14565	42.0
	أنثى	20085	58.0
	الكلي	**34650**	**100.0**
الكلية	إنسانية	24975	72.0
	علمية	9675	28.0
	الكلي	**34650**	**100.0**
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	12844	37.0
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	8760	25.3
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	6649	19.2
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	6397	18.5
	الكلي	**34650**	**100.0**

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة وهي عينة متيسرة من (842) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، علمًا أنه قد تم توزيع (1000) استبانة لم يسترجع منها سوى (957) استبانة، اشتملت على (115) استبانة لا تصلح للمعالجات الإحصائية؛ لأسباب تتعلق بوجود نمطية في الاستجابة على الاستبانة، أو لعدم الاستجابة على المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالطلبة، أو لترك كم ضخم من فقرات الأداتين دون استجابة من قبل الطلبة، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	314	37.3
	أنثى	528	62.7
	الكلي	**842**	**100.0**
الكلية	إنسانية	565	67.1
	علمية	277	32.9
	الكلي	**842**	**100.0**
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	352	41.8
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	244	29.0
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	167	19.8
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	79	9.4
	الكلي	**842**	**100.0**

أداتا الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام مقياسين للكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يأتي وصف لكل مقياس على حدة:

أولاً: مقياس المعتقدات المعرفية:

استخدم في هذه الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، الذي طورته هوفر (Hofer, 2000) عن مقياس هوفر وبينتريش (Hofer & Pintrich, 1997)، ويتكون المقياس من (18) فقرة في صورته الأولية، موزعة على أربعة مجالات لها علاقة بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وهي: (ثبات المعرفة وتقيسه 8 فقرات، تبرير المعرفة وتقيسه 4 فقرات، مصدر المعرفة وتقيسه 4 فقرات، احتمالية اكتساب المعرفة وتقيسه 2 فقرة).(الملحق أ).

وأسقطت هوفر (Hofer, 2000) مجالا كاملا من مقياس هوفر وبينتريش (Hofer & Pintrich, 1997) وهو مجال بساطة المعرفة، واستبدلته بمجال جديد، وهو احتمالية اكتساب المعرفة.

وتتم الإجابة عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وذلك على النحو الآتي: (موافق بشدة وتأخذ 5 درجات، موافق وتأخذ 4 درجات، موافق بدرجة ضعيفة وتأخذ 3 درجات، غير موافق وتأخذ 2 درجة، غير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات مقياس المعتقدات المعرفية بصورته الأصلية:

صدق المحتوى:

للتحقق من الصدق المنطقي للمقياس، قامت هوفر (Hofer, 2000) بعرضه على (3) محكمين في علم النفس؛ للحُكم على فقرات المقياس من حيث: الصياغة اللغوية، وسلامة المحتوى، وملاءمة الفقرات للمجالات.

الصدق العاملي:

تحققت هوفر (Hofer, 2000) من الصدق العاملي للمقياس، وقد أفرز التحليل العاملي أربعة مجالات للمعتقدات المعرفية، وهي: مجال ثبات المعرفة، إذ كان تشبع فقرات هذا المجال يتراوح بين (0.44-0.72)، ومجال تبرير المعرفة، إذ كان تشبع فقرات هذا المجال يتراوح بين (0.32-0.79)، ومجال مصدر المعرفة، إذ كان تشبع فقرات هذا المجال يتراوح بين (0.32-0.70)، ومجال احتمالية اكتساب المعرفة، إذ كان تشبع فقرات هذا المجال يتراوح بين (0.32-0.84).

ثبات المقياس:

تحققت هوفر (Hofer, 2000) من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت هذه القيم بين (0,51 _ 0,81) على مجالات المقياس.

دلالات صدق وثبات مقياس المعتقدات المعرفية بصورته الحالية:

صدق المحتوى:

للتأكد من الصدق المنطقي للمقياس ومجالاته؛ قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة

مؤلفة من (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وآداب اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك (الملحق ب)، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة انتماء الفقرة للمجال، ودقة الترجمة، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً على المجالات أو الفقرات.

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من تعديلات، وتمت إضافة فقرة واحدة لمجال احتمالية اكتساب المعرفة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مؤلف من (19) فقرة موزعة على أربعة مجالات لها علاقة بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ هي: (ثبات المعرفة وله 8 فقرات، تبرير المعرفة وله 4 فقرات، مصدر المعرفة وله 4 فقرات، احتمالية اكتساب المعرفة وله 3 فقرات).(الملحق ج)

صدق البناء:

تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس ككل وبين فقرات المقياس والمجالات التي تتبع له، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المعتقدات المعرفية ككل وبين فقرات مقياس المعتقدات المعرفية والمجالات التي تتبع له.

المجال	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرات لمقياس المعتقدات المعرفية وفقا لمجالاته	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
ثبات المعرفة	1	عكسية	الإجابات عن الأسئلة في تخصصي تتغير كلما جمع الخبراء والمتخصصون معلومات أكثر	0.75	0.64
	2		جميع الخبراء والمتخصصين في تخصصي يفهمونه بالطريقة ذاتها	0.91	0.75
	3		الحقيقة لا تتغير في المواد التي أدرسها	0.89	0.70
	4		معظم الأعمال في المواد التي أدرسها لها إجابة واحدة صحيحة	0.90	0.74
	5		المبادئ والنظريات في تخصصي لا تتغير	0.91	0.73
	6		جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصصي يعطون الإجابات ذاتها للأسئلة المطروحة	0.89	0.72
	7	عكسية	من الأفضل أن أتساءل عن الأفكار المطروحة في المواد التي أدرسها، لأنها تتجدد باستمرار	0.77	0.65
	8		معظم ما هو حقيقة في المواد التي أدرسها يكون معروفا مسبقا	0.88	0.72
تبرير المعرفة	9		التجربة الذاتية في تخصصي هي أفضل طريقة لمعرفة الأشياء	0.90	0.50
	10		أنا أكثر تقبلا لأفكار شخص جرب الأمر بنفسه، من تقبلي لأفكار الباحثين في تخصصي	0.89	0.43
	11		الإجابات الصحيحة في تخصصي هي مسألة رأي أكثر منها حقيقة	0.87	0.47
	12		لا توجد طريقة تحدد فيما إذا كان شخص ما يملك الإجابة الصحيحة في تخصصي	0.90	0.44
مصدر المعرفة	13	عكسية	يجب عليّ تقبل إجابات الخبراء والمتخصصين في تخصصي، حتى لو لم أفهمها	0.91	0.53
	14	عكسية	إذا قرأتُ شيئا في كتاب مقرر حول المواد التي أدرسها، فإنني أكون متأكدا أنه صحيح حتما	0.91	0.56
	15	عكسية	إذا كانت خبرتي الشخصية تتعارض مع أفكار الكتاب المقرر، فمن المحتمل أن تكون أفكار الكتاب هي الصحيحة	0.89	0.52
	16	عكسية	أكون على ثقة أكبر بمعرفة شيء ما، عندما أعرف رأي الخبراء فيه	0.89	0.53
احتمالية اكتساب المعرفة	17		الخبراء والمتخصصون في تخصصي يستطيعون في نهاية الأمر الوصول إلى الحقيقة	0.88	0.68
	18		إذا بذل العلماء جهدا كافيا، فإنهم سيجدون إجابات لكل شيء تقريبا	0.91	0.64
	19		أعرف الإجابات عن الأسئلة في تخصصي من خلال استنتاجها بنفسي	0.91	0.63

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال ثبات المعرفة قد تراوحت بين (0.75-0.91) مع مجالها، وبين (0.64-0.75) مع فقرات المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال تبرير المعرفة قد تراوحت بين (0.87-0.90) مع مجالها، وبين (0.43-0.50) مع فقرات المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال مصدر المعرفة قد تراوحت بين (0.89-0.91) مع مجالها، وبين (0.52-0.56) مع فقرات المقياس ككل، وأن قيم

معاملات ارتباط فقرات مجال احتمالية اكتساب المعرفة قد تراوحت بين (0.91-0.88) مع مجالها، وبين (0.68-0.63) مع فقرات المقياس ككل.

وبناء إلى ما أشار إليه عودة (2010) من إمكانية الاحتفاظ بالفقرة ما لم يقل معامل ارتباطها عن (0.20)، فإنه يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنّ أدنى معامل ارتباط للفقرات على المقياس ككل قد بلغ (0.43)، وأن أدنى معامل ارتباط للفقرات على المجالات قد بلغ (0.75)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات ارتباط مجالات مقياس الدراسة مع مقياس الدراسة ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمجالات مقياس الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، كما في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس المعتقدات المعرفية مع مقياس المعتقدات المعرفية ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس.

العلاقة بين:	الإحصائي	ثبات المعرفة	تبرير المعرفة	مصدر المعرفة	احتمالية اكتساب المعرفة
تبرير المعرفة	معامل الارتباط	0.33			
	الدلالة الإحصائية	0.000			
مصدر المعرفة	معامل الارتباط	0.30	0.49		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000		
احتمالية اكتساب المعرفة	معامل الارتباط	0.37	0.52	0.55	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	0.61	0.82	0.89	0.82
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (4)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس الدراسة مع الدرجة الكلية له قد تراوحت بين (0.89-0.61)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الدراسة قد تراوحت بين (0.55-0.30).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات الإعادة لمقياس الدراسة ومجالاته، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بتطبيق الاختبار وإعادته على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (35) طالبا وطالبة، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني؛ حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر.

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ومجالاته؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وذلك كما في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس المعتقدات المعرفية ومجالاته.

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
ثبات المعرفة	0.79	0.81	8
تبرير المعرفة	0.91	0.88	4
مصدر المعرفة	0.92	0.89	4
احتمالية اكتساب المعرفة	0.88	0.91	3
الكلي للمقياس	0.80	0.80	19

يلاحظ من الجدول (5)، أن ثبات الإعادة لمقياس الدراسة قد بلغت قيمته (0.80) ولمجالاته تراوحت بين (0.81-0.91)، في حين أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة قد بلغت قيمته (0.80) ولمجالاته تراوحت بين (0.79-0.92).

معيار تصحيح مقياس المعتقدات المعرفية:

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق (رودني، 1985) بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس الدراسة ومجالاته وفقرات مجالاته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى المعتقدات المعرفية	فئة المتوسطات الحسابية
كبير	5.00-3.50
متوسط	3.49-2.50
قليل	2.49-1.00

ثانياً: مقياس استراتيجيات التعلم:

تم تبني مقياس استراتيجيات التعلم بعد الاطلاع على دراسة بينتريش وديغروت (Pintrich & De Groot, 1990). حيث تم التوصل إلى مقياس مؤلف من (46) فقرة في صورته الأولية، موزعة على ثلاثة مجالات لها علاقة باستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وهي: (الاستراتيجية المعرفية وله 19 فقرة، واستراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وله 12 فقرة، واستراتيجية إدارة المصادر وله 15 فقرة). وتتم الإجابة عن فقرات مقياس استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك على النحو الآتي: (تنطبق عليٌ تمامًا وتأخذ 5 درجات، في الغالب دائمًا صحيحة وتأخذ 4 درجات، الجملة صحيحة بالنسبة لي وتأخذ 3 درجات، الجملة أحيانًا صحيحة وتأخذ 2 درجة، ليست صحيحة بالنسبة لي وتأخذ درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم بصورته الأصلية:

استخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم، الذي أعده بينتريش وديغروت (Pintrich & De Groot, 1990) والمكون بصورته الكلية من (81) فقرة تتوزع على مجالين رئيسيين، هما: مجال الدافعية ويتكون من (31) فقرة، ومجال مهارات التعلم ويتكون من (50)

فقرة تتوزع على ثلاثة مجالات فرعية هي مجال المعرفة، ومجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، ومجال إدارة المصادر.

صدق المحتوى:

للتأكد من الصدق المنطقي للمقياس ومجالاته، قام علاونة (1998) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وأعيد ترجمته من قبل مترجم آخر من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية لمطابقة الترجمة، ثم عرضت الفقرات الأصلية والمترجمة على (9) محكمين متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد، والقياس والتقويم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية؛ لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، وشمولية المجال، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية وسلامتها بالحذف أو التعديل أو الإضافة، ولاقتراح أية مجالات أخرى للمقياس، أو إبداء أية ملاحظات مناسبة يستفيد منها الباحث. وبناء على إجماع سبعة من تسعة محكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبقي المقياس مكونا من مجالين هما: مجال الدافعية ويتكون من (31) فقرة، ومجال مهارات التعلم ويتكون من (50) فقرة.

صدق البناء:

وللتأكد من صدق بناء المقياس؛ قام علاونة (1998) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (45) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والفقرة والمقياس ككل، وبناء على هذا الإجراء لم يتم حذف أي من فقرات المقياس؛ حيث لم تنخفض أي منها عن المعيار الذي تبناه الباحث ومعامل ارتباط (0.30)، وبقي المقياس مكونا من (81) فقرة. كما حسبت قيم معاملات الارتباط بين المجالات فيما بينها ومجالات المقياس من جهة، وبين مجالات المقياس والعلامة الكلية من

جهة أخرى. أشارت النتائج إلى أن ارتباط المجالات مع بعضها تراوح بــين (0.458-0.734)، وأن ارتباط المجالات بالمقياس الكلي تراوح بين (0.782-0.904)، كما تبين أن جميع معاملات ارتباط المجالات مع مقياس التعلم المنظم ذاتيا موجبة ودالة مما يشير إلى أن المقياس يتمتــع بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامه.

ثبات المقياس:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ومجالاته، قام علاونة (1998) باستخراج ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل والذي بلغ (0.88)، كما بلغ ثبات الاتساق الداخلي لمجال الدافعية (0.71) ولمجال مهارات التعلم (0.91). وقام حسان (1999) باستخراج معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار حيث بلغ (0.88) للمقياس ككل، و(0.81) للدافعية، و(0.88) لمهارات التعلم. كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.87-0.91) لمجالي المقياس، كما بلغ ثبات الإعادة للمقياس الكلي (0.93) والاتساق الداخلي (0.91) وهي قريبة جدا منها للمقياس الأصلي.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (81) فقرة، حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، ويأخذ الأوزان التالية: تنطبق عليّ تماما ولها (5) درجات، في الغالب دائما صحيحة بالنسبة لي ولها (4) درجات، الجملة صحيحة بالنسبة لي وتأخذ (3) درجات، والجملة أحيانا صحيحة بالنسبة لي ولها درجتان، وليست صحيحة بالنسبة لي وتأخذ درجة واحدة، وتُعكس الدرجات للفقرات السالبة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (81-405) درجات.

ولأغراض الدراسة الحالية استخدم الباحث جزئية المقياس المتعلقة بمجال مهارات التعلم والتي تتكون من (50) فقرة تتوزع على ثلاثة مجالات فرعية هي مجال المعرفة ويأخذ الفقرات (1-19)، ومجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي ويأخذ الفقرات (20-31)، ومجال إدارة المصادر ويأخذ الفقرات (32-46)، ليتكون المقياس بصورته النهائية من (46) فقرة (الملحق د).

دلالات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم بصورته الحالية:

صدق البناء:

تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس ككل وبين فقرات المقياس والمجالات التي تتبع له، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس استراتيجيات التعلم ككل وبين فقرات مقياس استراتيجيات التعلم والمجالات التي تتبع له.

المجال	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	استراتيجيات التعلم	الارتباط مع: المجال	المقياس
	1		عند دراستي للمادة أعمل على تكرارها بيني وبين نفسي مراراً وتكراراً	0.87	0.84
	2		عند دراستي لهذه المادة أدرس ملاحظاتي الصفية وكل ما يتعلق في المادة عدة مرات	0.91	0.82
	3		أحفظ الكلمات الرئيسية كي تذكرني بالمفاهيم الهامة داخل الصف	0.87	0.83
	4		أقوم بعمل قوائم للفقرات الرئيسية لهذا الفصل وحفظها	0.94	0.85
	5		عند دراستي لهذا الفصل أجمع معلومات مختلفة من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والقراءات والندوات	0.89	0.76
	6		أحاول ربط الأفكار في هذا الموضوع مع المواضيع الأخرى قدر المستطاع	0.88	0.83
	7		عند قراءتي المادة أحاول ربطها بما تعلمته سابقاً	0.85	0.83
	8		عند دراسة هذا الفصل أكتب مختصرات للأفكار الرئيسية من خلال قراءاتي وملاحظاتي الصفية	0.87	0.79
	9		أحاول فهم المادة في هذا الصف بعمل حلقات وصل بين المفاهيم في هذا الفصل	0.95	0.82
المعرفة	10		أحاول تطبيق أفكاري من قراءاتي للفصل في نشاطات صفية أخرى مثل المحاضرات والمناقشة	0.94	0.77
	11		عند دراستي لهذه المادة أضع خطة تساعدني لتنظيم أفكاري	0.92	0.83
	12		عند دراستي لهذه المادة أتعمق في قراءتها وآخذ ملاحظاتي الصفية وأحاول البحث عن أهم النقاط والأفكار	0.91	0.86

المجال	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	استراتيجيات التعلم	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
	13		أقوم بعمل رسومات وجداول تساعدني لتنظيم هذه المادة	0.91	0.81
	14		عند دراستي للمادة أراجع ملاحظاتي الصفية وأعمل خطة للمفاهيم الهامة	0.91	0.80
	15		أجد نفسي أسأل عن أشياء سمعتها أو قرأتها في هذه المادة لأقرر إذا كانت مقنعة أم لا	0.79	0.77
	16		إذا وجدت نظرية أو تفسير أو نتيجة في الصف أو في القراءات أحاول أن أجد معلومات داعمة	0.88	0.84
	17		أتعامل مع المادة كنقطة بداية وأحاول تطوير أفكاري الخاصة	0.85	0.78
	18		أحاول التعبير عن الأفكار بكلماتي الخاصة وربطها بما تعلمته في هذا الفصل	0.88	0.80
	19		في أي وقت أقرأ أو أسمع عن تأكيد نتيجة في الصف أحاول التفكير في بدائل	0.89	0.81
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	20	عكسية	خلال الحصة الصفية أفقد نقاط مهمة لأنني أفكر بأشياء أخرى	0.56	0.41
	21		عند دراستي لهذه المادة أصمم أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة	0.89	0.79
	22		عندما أجد شكاً حول ما أقرأ في هذا الصف أعود وأحاول استكشافه مرة ثانية	0.84	0.79
	23		إذا وجدت صعوبة في فهم المادة أغير طريقة دراستي لها	0.87	0.79
	24		قبل دراستي للمادة بتعمق أقرأها بشكل سريع لأعرف كيفية تنظيمها	0.90	0.76
	25		أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من فهمي للمادة التي أدرسها في الصف	0.95	0.87
	26		أحاول تغيير طريقتي بالدراسة لكي تتناسب مع متطلبات المادة وأسلوب المدرس	0.87	0.85
	27	عكسية	أجد نفسي أدرس لهذه المادة ولكن لا أفهم عما تتحدث	0.64	0.53
	28		أحاول التفكير في الموضوع وأقرر ما هو مفترض أن أتعلمه منه وليس فقط لمجرد القراءة	0.89	0.81
	29		عند الدراسة لهذا الفصل أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها	0.93	0.85
	30		عند دراستي لهذا الفصل أضع أهدافاً لنفسي لتنظيم نشاطاتي في كل فترة دراسية	0.84	0.81
	31		إذا لم أتمكن من أخذ ملاحظاتي في الصف أتأكد من تدوينها فيما بعد	0.78	0.74
إدارة المصادر	32		أدرس بمكان أستطيع التركيز فيه على المادة	0.74	0.73
	33		أحاول الاستفادة من وقتي عند دراسة هذه المادة	0.81	0.81
	34	عكسية	أجد صعوبة بالالتزام بجدول دراسي	0.71	0.46
	35		لدي مكان منظم للدراسة	0.69	0.63
	36		أتأكد من أنني أتابع الواجبات الأسبوعية للمادة	0.71	0.64
	37		أحضر محاضراتي بانتظام	0.77	0.76
	38	عكسية	أجد أنني لم أمض وقتاً كافياً لهذا الفصل لانشغالي بنشاطات أخرى	0.87	0.53
	39	عكسية	نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي قبل الامتحان	0.84	0.51
	40	عكسية	أشعر بالملل عندما أدرس هذه المادة حيث أتركها قبل إكمالي الخطة الموضوعة	0.86	0.52
	41		أعمل بجدية في هذا الصف حتى إذا كنت لا أحب هذا العمل	0.63	0.61
	42	عكسية	إذا كانت المادة صعبة انسحب أو أدرس الأقسام السهلة	0.79	0.47
	43		رغم أن مواد الفصل مملة أحاول المتابعة حتى أنهيه	0.88	0.72
	44		عند دراستي لهذه المادة أحاول شرحها لزميلي أو صديقي	0.89	0.81
	45		أحاول العمل مع طلاب آخرين في نفس الصف لإتمام الواجبات	0.84	0.77
	46		عند دراستي لهذا الفصل أوفر وقتاً لمناقشة المادة مع مجموعة من الطلبة	0.78	0.71

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المعرفة قد تراوحت بين (0.79-0.95) مع مجالها، وبين (0.76-0.86) مع فقرات المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي قد تراوحت بين (0.56-0.95) مع مجالها، وبين

(0.87-0.41) مع فقرات المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال إدارة المصادر قد تراوحت بين (0.89-0.63) مع مجالها، وبين (0.81-0.46) مع فقرات المقياس ككل.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنّ أدنى معامل ارتباط للفقرات على المقياس ككل قد بلغ (0.41)، وأن أدنى معامل ارتباط للفقرات على المجالات قد بلغ (0.56)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط مجالات مقياس الدراسة مع مقياس الدراسة ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمجالات مقياس الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، كما في الجدول (7).

جدول (7): قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس استراتيجيات التعلم مع مقياس استراتيجيات التعلم ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس.

العلاقة بين:	الإحصائي	المعرفة	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	إدارة المصادر
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	معامل الارتباط	0.55		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
إدارة المصادر	معامل الارتباط	0.45	0.45	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
استراتيجيات التعلم	معامل الارتباط	0.84	0.81	0.66
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (7)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس الدراسة مع الدرجة الكلية له قد تراوحت بين (0.84-0.66)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الدراسة قد تراوحت بين (0.55-0.45).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات الإعادة لمقياس الدراسة ومجالاته، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بتطبيق الاختبار وإعادته على مجموعة من خارج عينة

الدراسة مكونة من (35) طالبا وطالبة، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني؛ حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر.

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ومجالاته؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وذلك كما في الجدول (8).

جدول (8): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس استراتيجيات التعلم ومجالاته.

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المعرفة	0.82	0.81	19
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.88	0.88	12
إدارة المصادر	0.88	0.85	15
الكلي للمقياس	0.83	0.79	46

يلاحظ من الجدول (8)، أن ثبات الإعادة لمقياس الدراسة قد بلغت قيمته (0.79) ولمجالاته تراوحت بين (0.81-0.88)، في حين أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة قد بلغت قيمته (0.83) ولمجالاته تراوحت بين (0.82-0.88).

معيار تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم:

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق (رودني، 1985) بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس الدراسة ومجالاته وفقرات مجالاته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى استراتيجيات التعلم	فئة المتوسطات الحسابية
كبير	5.00-3.50
متوسط	3.49-2.50
قليل	2.49-1.00

إجراءات الدراسة:

1. توجيه كتاب من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئاسة الجامعة. وتوجيه كتاب من رئاسة جامعة اليرموك إلى مختلف عمادات الكليات، لغايات الموافقة على تطبيق الدراسة على طلبة البكالوريوس في الجامعة (الملحق هـ).
2. تطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة في بداية الفصل الدراسي الأول 2015/2014، حيث تم التأكيد على سرية البيانات التي سيتم الحصول عليها من الطلبة، وأنها ستكون لأغراض البحث العلمي فقط وتم إعطاء أفراد العينة الوقت الكافي للإجابة عن فقرات أداتي الدراسة، وتم شكر الطلبة على تعاونهم.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة "التصنيفية"، وهي:

1. الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
2. الكلية، ولها فئتان (إنسانية، علمية).
3. المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات (أقل من 31 ساعة معتمدة، من 31 إلى 60 ساعة معتمدة، من 61 إلى 90 ساعة معتمدة، أكثر من 90 ساعة معتمدة).

ب. المتغيرات التابعة، وهي:

1. المعتقدات المعرفية ومجالاتها لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
2. استراتيجيات التعلم ومجالاتها لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية ومجالاتها والفقرات التي تتبع للمجالات، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم الفقرات في ضوء المجالات التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.
- **للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛** فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية وفقًا للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لها وفقًا للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المعتقدات المعرفية وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل) لها مجتمعة وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لها كلّ على حدة وفقًا للمتغيرات.
- **للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛** فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم ومجالاتها والفقرات التي تتبع للمجالات، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم الفقرات في ضوء المجالات التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.
- **للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛** فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم وفقًا للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لها وفقًا للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التعلم وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل)

لها مجتمعة وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لها كلّ على حدة وفقًا للمتغيرات.

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس**؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين المعتقدات المعرفية ومجالاتها من جهة، وبين استراتيجيات التعلم ومجالاتها من جهة أخرى.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، وعن استراتيجيات التعلم لديهم، وعن أثر متغيرات: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي فيهما، وعن العلاقة بينهما، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: **"ما مستوى امتلاك طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للمعتقدات المعرفية؟"**، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية ومجالاتها، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية ككل ولمجالاتها لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم المجال	مقياس المعتقدات المعرفية ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعتقدات
1	4	احتمالية اكتساب المعرفة	3.69	1.18	كبير
2	3	مصدر المعرفة	3.23	1.41	متوسط
3	1	ثبات المعرفة	2.83	0.72	متوسط
4	2	تبرير المعرفة	2.04	1.10	قليل
		الكلي للمقياس	2.88	0.67	متوسط

يلاحظ من الجدول (9)، أن مستوى المعتقدات المعرفية قد كان (متوسطا)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقًا للترتيب الآتي: مجال احتمالية اكتساب المعرفة في المرتبة الأولى ضمن مستوى (كبير)، تلاه مجال مصدر المعرفة في المرتبة الثانية، تلاه مجال ثبات المعرفة في

المرتبة الثالثة ضمن مستوى (متوسط) لكلٍّ منهما، ثم تلاه مجال تبرير المعرفة في المرتبة الرابعة ضمن مستوى (قليل).

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات المقياس وفقًا للمجالات التي تتبع لها، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مقياس المعتقدات المعرفية وفقًا للمجالات التي تتبع لها مرتبة تنازليًا.

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرات لمجالات مقياس المعتقدات المعرفية وفقًا للمجالات التي تتبع لها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعتقدات
ثبات المعرفة	1	1	عكسية	الإجابات عن الأسئلة في تخصصي تتغير كلما جمع الخبراء والمتخصصون معلومات أكثر	3.11	1.60	متوسط
	2	7	عكسية	من الأفضل أن أتساءل عن الأفكار المطروحة في المواد التي أدرسها، لأنها تتجدد باستمرار	3.09	1.58	متوسط
	3	3		الحقيقة لا تتغير في المواد التي أدرسها	2.84	1.44	متوسط
	4	2		جميع الخبراء والمتخصصين في تخصصي يفهمونه بالطريقة ذاتها	2.80	1.55	متوسط
	5	4		معظم الأعمال في المواد التي أدرسها لها إجابة واحدة صحيحة	2.76	1.50	متوسط
	6	5		المبادئ والنظريات في تخصصي لا تتغير	2.72	1.60	متوسط
	7	6		جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصصي يعطون الإجابات ذاتها للأسئلة المطروحة	2.68	1.54	متوسط
	8	8		معظم ما هو حقيقة في المواد التي أدرسها يكون معروفا مسبقا	2.65	1.49	متوسط
تبرير المعرفة	1	11		الإجابات الصحيحة في تخصصي هي مسألة رأي أكثر منها حقيقة	2.08	1.26	قليل
	2	10		أنا أكثر تقبلا لأفكار شخص جرب الأمر بنفسه، من تقبلي لأفكار الباحثين في تخصصي	2.08	1.20	قليل
	3	9		التجربة الذاتية في تخصصي هي أفضل طريقة لمعرفة الأشياء	2.05	1.27	قليل
	4	12		لا توجد طريقة تحدد فيما إذا كان شخص ما يملك الإجابة الصحيحة في تخصصي	1.94	1.24	قليل
مصدر المعرفة	1	14	عكسية	إذا قرأتُ شيئا في كتاب مقرر حول المواد التي أدرسها، فإنني أكون متأكدا أنه صحيح حتما	3.26	1.52	متوسط
	2	16	عكسية	أكون على ثقة أكبر بمعرفة شيء ما، عندما أعرف رأي الخبراء فيه	3.25	1.52	متوسط
	3	13	عكسية	يجب عليَّ تقبل إجابات الخبراء والمتخصصين في تخصصي، حتى لو لم أفهمها	3.24	1.55	متوسط
	4	15	عكسية	إذا كانت خبرتي الشخصية تتعارض مع أفكار الكتاب المقرر، فمن المحتمل أن تكون أفكار الكتاب هي الصحيحة	3.17	1.65	متوسط
احتمالية اكتساب المعرفة	1	17		الخبراء والمتخصصون في تخصصي يستطيعون في نهاية الأمر الوصول إلى الحقيقة	3.73	1.27	كبير
	2	19		أعرف الإجابات عن الأسئلة في تخصصي من خلال استنتاجها بنفسي	3.68	1.34	كبير
	3	18		إذا بذل العلماء جهدا كافيا، فإنهم سيجدون إجابات لكل شيء تقريبا	3.66	1.31	كبير

يلاحظ من الجدول (10)، أنه بالنسبة لفقرات مجال ثبات المعرفة فقد صنفت الفقرات ضمن مستوى معتقدات (متوسط) للفقرات ذوات الرتب (1-8). وبالنسبة لفقرات مجال تبرير المعرفة فقد صنفت الفقرات ضمن مستوى معتقدات (قليل) للفقرات ذوات الرتب (1-4). وبالنسبة لفقرات مجال مصدر المعرفة فقد صنفت الفقرات ضمن مستوى معتقدات (متوسط) للفقرات ذوات الرتب (1-4). أما بالنسبة لفقرات مجال احتمالية اكتساب المعرفة فقد صنفت الفقرات ضمن مستوى معتقدات (كبير) للفقرات ذوات الرتب (1-3).

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟"**، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.39	0.70
	أنثى	3.18	0.44
الكلية	إنسانية	2.59	0.57
	علمية	3.48	0.42
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	2.80	0.62
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	2.95	0.71
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	2.90	0.67
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.02	0.71

يلاحظ من الجدول (11)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) للمعتقدات المعرفية وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	120.707	1	120.707	**942.984**	0.000
الكلية	143.147	1	143.147	**1118.289**	0.000
المستوى الدراسي	5.673	3	1.891	**14.772**	0.000
الخطأ	107.012	836	0.128		
الكلي	377.929	841			

يتبين من الجدول (12)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين للمعتقدات المعرفية يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، مقارنة بالذكور من الطلبة.

كما يتبين من الجدول (12)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين للمعتقدات المعرفية يعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية.

وأخيراً، يتبين من الجدول (12)، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؛ ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات المعتقدات المعرفية وفقًا لمتغير المستوى

الدراسي، حيث بلغت قيمة F المحسوبة له (أي اختبار Levene) ما مقداره 42.140 عند درجتي حرية (15 للبسط، و 826 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بما يفيد عدم وجود تجانس في التباين، مما أوجب استخدام أحد الاختبارات البعدية التي تراعي انتهاك تجانس التباين، حيث تم استخدام اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف معرفة لصالح أيٍّ من المستويات الدراسية قد كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي		أقل من 31 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.80	2.90	2.95	3.02
أقل من 31 ساعة معتمدة	2.80				
من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	2.90	0.11			
من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	2.95	**0.15**	0.05		
أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.02	0.22	0.11	0.07	

يتضح من الجدول (13)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين للمعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك يعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (من 31 ساعة معتمدة إلى 60 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثانية، مقارنة بالطلبة ذوي المستوى الدراسي (أقل من 31 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الأولى.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المعتقدات المعرفية وفقًا للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات المعتقدات المعرفية			
			ثبات المعرفة	تبرير المعرفة	مصدر المعرفة	احتمالية اكتساب المعرفة
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.62	2.35	1.51	3.00
		الانحراف المعياري	0.66	1.30	0.35	1.47
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.95	1.85	4.25	4.11
		الانحراف المعياري	0.72	0.91	0.53	0.68
الكلية	إنسانية	المتوسط الحسابي	2.48	1.59	3.21	3.41
		الانحراف المعياري	0.56	0.38	1.40	1.28
	علمية	المتوسط الحسابي	3.55	2.96	3.27	4.27
		الانحراف المعياري	0.41	1.46	1.41	0.60
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	2.74	1.89	3.30	3.50
		الانحراف المعياري	0.68	1.04	1.43	1.22
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	3.22	1.90	3.10	3.45
		الانحراف المعياري	0.68	0.95	1.37	1.33
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	2.54	2.31	3.29	4.17
		الانحراف المعياري	0.62	1.14	1.38	0.75
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	2.68	2.53	3.20	4.32
		الانحراف المعياري	0.74	1.43	1.48	0.53

يلاحظ من الجدول (14)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك متبوعة بإجراء اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثلاثي يمكن استخدامه، أهو تحليل تباين ثلاثي متعدد أم تحليل تباين ثلاثي (بدون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

العلاقة وفقًا للمتغيرات	ثبات المعرفة	تبرير المعرفة	مصدر المعرفة
تبرير المعرفة	0.28		
مصدر المعرفة	0.22	0.22	
احتمالية اكتساب المعرفة	0.22	0.34	0.26
Bartlett's Test of Sphericity			
نسبة الأرجحية العظمى	كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
0.000	850.460	9	0.000

يتبين من الجدول (15)، وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات المعتقدات المعرفية تُعزى للمتغيرات، مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات المعتقدات المعرفية مجتمعة وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	8.737	1819.502	4	833	0.000
الكلية	Hotelling's Trace	1.673	348.388	4	833	0.000
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.538	48.455	12	2204.2	0.000

يتبين من الجدول (16)، وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات المعتقدات المعرفية مجتمعة، ولتحديد أيٍّ من مجالات المعتقدات المعرفية كان أثر لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمجالات المعتقدات المعرفية كلّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (17).

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كلٌ على حدةٍ وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	ثبات المعرفة	24.003	1	24.003	**136.699**	0.000
	تبرير المعرفة	53.299	1	53.299	**77.721**	0.000
	مصدر المعرفة	1467.774	1	1467.774	**6617.519**	0.000
	احتمالية اكتساب المعرفة	230.116	1	230.116	**274.822**	0.000
الكلية	ثبات المعرفة	208.220	1	208.220	**1185.817**	0.000
	تبرير المعرفة	352.726	1	352.726	**514.347**	0.000
	مصدر المعرفة	0.229	1	0.229	1.032	0.310
	احتمالية اكتساب المعرفة	134.925	1	134.925	**161.138**	0.000
المستوى الدراسي	ثبات المعرفة	57.222	3	19.074	**108.626**	0.000
	تبرير المعرفة	44.714	3	14.905	**21.734**	0.000
	مصدر المعرفة	1.979	3	0.660	**2.974**	0.031
	احتمالية اكتساب المعرفة	88.920	3	29.640	**35.398**	0.000
الخطأ	ثبات المعرفة	146.795	836	0.176		
	تبرير المعرفة	573.307	836	0.686		
	مصدر المعرفة	185.426	836	0.222		
	احتمالية اكتساب المعرفة	700.006	836	0.837		
الكلي	ثبات المعرفة	435.905	841			
	تبرير المعرفة	1020.115	841			
	مصدر المعرفة	1660.709	841			
	احتمالية اكتساب المعرفة	1165.519	841			

يتبين من الجدول (17) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمجالات المعتقدات المعرفية (ثبات المعرفة، مصدر المعرفة، احتمالية اكتساب المعرفة) يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، مقارنة بالطلاب الذكور. كما يتبين من الجدول (17) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمجال المعتقدات المعرفية (تبرير المعرفة) يعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، مقارنة بالإناث.

كما يتبين من الجدول (17) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمجالات المعتقدات المعرفية (ثبات المعرفة، تبرير المعرفة، احتمالية اكتساب المعرفة) يعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية.

يتبين من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولكون المتغير متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات مجالات المعتقدات المعرفية، وذلك كما في الجدول (18).

جدول (18): نتائج اختبار ليفين (Levene) لانتهاك تجانس التباين لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
ثبات المعرفة	**30.563**	15	826	0.000
تبرير المعرفة	**111.362**	15	826	0.000
مصدر المعرفة	**1.713**	15	826	0.044
احتمالية اكتساب المعرفة	**16.760**	15	826	0.000

يتضح من الجدول (18)، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة α=0.05 لمجالات المعتقدات المعرفية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، بما يفيد ضرورة إجراء اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما في الجدول (19).

جدول (19): نتائج اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي					
ثبات المعرفة	المستوى الدراسي		من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة	أقل من 31 ساعة معتمدة	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.54	2.68	2.74	3.22
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	2.54				
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	2.68	0.14			
	أقل من 31 ساعة معتمدة	2.74	0.20	0.05		
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.22	0.68	0.54	0.48	
تبرير المعرفة	المستوى الدراسي		أقل من 31 ساعة معتمدة	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	1.89	1.90	2.31	2.53
	أقل من 31 ساعة معتمدة	1.89				
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	1.90	0.01			
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	2.31	0.41	0.41		
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	2.53	0.63	0.62	0.22	
مصدر المعرفة	المستوى الدراسي		من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أقل من 31 ساعة معتمدة
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.10	3.20	3.29	3.30
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.10				
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.20	0.10			
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	3.29	0.19	0.09		
	أقل من 31 ساعة معتمدة	3.30	0.21	0.11	0.02	
احتمالية اكتساب المعرفة	المستوى الدراسي		من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	أقل من 31 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.45	3.50	4.17	4.32
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.45				
	أقل من 31 ساعة معتمدة	3.50	0.05			
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	4.17	0.73	0.67		
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	4.32	0.88	0.82	0.15	

يتضح من الجدول (19)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجال المعتقدات المعرفية (ثبات المعرفة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح ثبات المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي الذي يعادل السنة الدراسية الثانية (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة) مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويات الدراسية التالية (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة، ثم أقل من 31 ساعة معتمدة)، ثم لصالح ثبات المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي الذي يعادل السنة الدراسية الأولى (أقل من 31 ساعة معتمدة) مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الذي يعادل السنة الدراسية الثالثة (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة).

كما يتضح من الجدول (19)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجال المعتقدات المعرفية (تبرير المعرفة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح تبرير المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الرابعة مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويين الدراسيين (أقل من 31 ساعة معتمدة، ثم 31 إلى 60 ساعة معتمدة)، ثم لصالح تبرير المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثالثة مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويين الدراسيين (أقل من 31 ساعة معتمدة، ثم 31 إلى 60 ساعة معتمدة).

كذلك يتضح من الجدول (19)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجال المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح مصدر المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أقل من 31 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الأولى مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستوى الدراسي (من31 إلى 60 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثانية.

وأخيرًا، يتضح من الجدول (19)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجال المعتقدات المعرفية (احتمالية اكتساب المعرفة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح احتمالية اكتساب المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل

السنة الدراسية الرابعة مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويين الدراسيين (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة، ثم أقل من 31 ساعة معتمدة) ثم لصالح احتمالية اكتساب المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثالثة مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويين الدراسيين (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة، ثم أقل من 31 ساعة معتمدة).

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: **"ما مستوى امتلاك طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم؟"**، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم ومجالاتها لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (20).

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم ككل ولمجالاتها لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم المجال	استراتيجيات التعلم ومجالاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستراتيجية
1	1	المعرفة	3.69	0.62	كبير
2	2	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	3.52	0.54	متوسط
3	3	إدارة المصادر	3.18	0.53	متوسط
		الكلي للمقياس	3.48	0.44	متوسط

يلاحظ من الجدول (20)، أن مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك قد كان (متوسطا)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقًا للترتيب الآتي: مجال المعرفة في المرتبة الأولى ضمن مستوى (كبير)، تلاه مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي في المرتبة الثانية، ثم تلاه مجال إدارة المصادر في المرتبة الثالثة ضمن مستوى (متوسط) لكلٍّ منهما.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات المقياس وفقًا للمجالات التي تتبع لها، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (21).

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مقياس استراتيجيات التعلم وفقًا للمجالات التي تتبع لها مرتبة تنازليًا.

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرات لمجالات مقياس استراتيجيات التعلم وفقًا للمجالات التي تتبع لها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستراتيجية
	1	3		أحفظ الكلمات الرئيسية كي تذكرني بالمفاهيم الهامة داخل الصف	4.04	1.08	كبير
	2	15		أجد نفسي أسأل عن أشياء سمعتها أو قرأتها في هذه المادة لأقرر إذا كانت مقنعة أم لا	3.99	1.13	كبير
	3	18		أحاول التعبير عن الأفكار بكلماتي الخاصة وربطها بما تعلمته في هذا الفصل	3.97	1.09	كبير
	4	1		عند دراستي للمادة أعمل على تكرارها بيني وبين نفسي مرارا وتكرارا	3.85	1.29	كبير
	5	7		عند قراءتي المادة أحاول ربطها بما تعلمته سابقا	3.85	1.23	كبير
	6	2		عند دراستي لهذه المادة أدرس ملاحظاتي الصفية وكل ما يتعلق في المادة عدة مرات	3.80	1.16	كبير
	7	17		أتعامل مع المادة كنقطة بداية وأحاول تطوير أفكاري الخاصة	3.77	1.16	كبير
	8	16		إذا وجدت نظرية أو تفسيرا أو نتيجة في الصف أو في القراءات أحاول أن أجد معلومات داعمة	3.76	1.09	كبير
المعرفة	9	12		عند دراستي لهذه المادة أتعمق في قراءتها وأخذ ملاحظاتي الصفية وأحاول البحث عن أهم النقاط والأفكار	3.73	1.26	كبير
	10	14		عند دراستي للمادة أراجع ملاحظاتي الصفية وأعمل خطة للمفاهيم الهامة	3.68	1.33	كبير
	11	8		عند دراسة هذا الفصل اكتب مختصرات للأفكار الرئيسية من خلال قراءاتي وملاحظاتي الصفية	3.65	1.27	متوسط
	12	6		أحاول ربط الأفكار في هذا الموضوع مع المواضيع الأخرى قدر المستطاع	3.63	1.26	متوسط
	13	19		في أي وقت أقرأ أو أسمع عن تأكيد نتيجة في الصف أحاول التفكير في بدائل	3.62	1.29	متوسط
	14	11		عند دراستي لهذه المادة أضع خطة تساعدني لتنظيم أفكاري	3.58	1.27	متوسط
	15	10		أحاول تطبيق أفكاري من قراءاتي للفصل في نشاطات صفية أخرى مثل المحاضرات والمناقشة	3.50	1.40	متوسط
	16	9		أحاول فهم المادة في هذا الصف بعمل حلقات وصل بين المفاهيم في هذا الفصل	3.50	1.26	متوسط
	17	4		أقوم بعمل قوائم للفقرات الرئيسية لهذا الفصل وحفظها	3.47	1.36	متوسط

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرات لمجالات مقياس استراتيجيات التعلم وفقًا للمجالات التي تتبع لها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستراتيجية
	18	13		أقوم بعمل رسومات وجداول تساعدني لتنظيم هذه المادة	3.42	1.45	متوسط
	19	5		عند دراستي لهذا الفصل أجمع معلومات مختلفة من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والقراءات والندوات	3.26	1.47	متوسط
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	1	28		أحاول التفكير في الموضوع وأقرر ما هو مفترض أن أتعلمه منه وليس فقط لمجرد القراءة	3.83	1.21	كبير
	2	22		عندما أجد شكًا حول ما أقرأ في هذا الصف أعود وأحاول استكشافه مرة ثانية	3.81	1.11	كبير
	3	31		إذا لم أتمكن من أخذ ملاحظاتي في الصف أتأكد من تدوينها فيما بعد	3.80	1.16	كبير
	4	25		أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من فهمي للمادة التي أدرسها في الصف	3.76	1.26	كبير
	5	26		أحاول تغيير طريقتي بالدراسة لكي تتناسب مع متطلبات المادة وأسلوب المدرس	3.74	1.23	كبير
	6	24		قبل دراستي للمادة بتعمق أقرأها بشكل سريع لأعرف كيفية تنظيمها	3.73	1.28	كبير
	7	30		عند دراستي لهذا الفصل أضع أهدافًا لنفسي لتنظيم نشاطاتي في كل فترة دراسية	3.71	1.23	كبير
	8	23		إذا وجدت صعوبة في فهم المادة أغير طريقة دراستي لها	3.69	1.30	كبير
	9	29		عند الدراسة لهذا الفصل أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها	3.67	1.33	كبير
	10	21		عند دراستي لهذه المادة أصمم أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة	3.65	1.21	متوسط
	11	20	عكسية	خلال الحصة الصفية أفقد نقاط مهمة لأنني أفكر بأشياء أخرى	2.70	1.50	متوسط
	12	27	عكسية	أجد نفسي أدرس لهذه المادة ولكن لا أفهم عما تتحدث	2.12	1.40	قليل
إدارة المصادر	1	32		أدرس بمكان أستطيع التركيز فيه على المادة	3.96	1.20	كبير
	2	37		أحضر محاضراتي بانتظام	3.86	1.24	كبير
	3	35		لدي مكان منظم للدراسة	3.80	1.29	كبير
	4	36		أتأكد من أنني أتابع الواجبات الأسبوعية للمادة	3.78	1.28	كبير
	5	33		أحاول الاستفادة من وقتي عند دراسة هذه المادة	3.73	1.21	كبير
	6	41		أعمل بجدية في هذا الصف حتى إذا كنت لا أحب هذا العمل	3.71	1.36	كبير
	7	45		أحاول العمل مع طلاب آخرين في نفس الصف لإتمام الواجبات	3.49	1.33	متوسط
	8	46		عند دراستي لهذا الفصل أوفر وقتا لمناقشة المادة مع مجموعة من الطلبة	3.43	1.44	متوسط
	9	44		عند دراستي لهذه المادة أحاول شرحها لزميلي أو صديقي	3.41	1.37	متوسط
	10	43		رغم أن مواد الفصل مملة أحاول المتابعة حتى أنهيه	3.23	1.56	متوسط
	11	34	عكسية	أجد صعوبة بالالتزام بجدول دراسي	2.64	1.51	متوسط
	12	38	عكسية	أجد أنني لم أمض وقتا كافيا لهذا الفصل لانشغالي بنشاطات أخرى	2.30	1.54	قليل

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرات لمجالات مقياس استراتيجيات التعلم وفقاً للمجالات التي تتبع لها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستراتيجية
	13	40	عكسية	أشعر بالملل عندما أدرس هذه المادة حيث أتركها قبل إكمالي الخطة الموضوعة	2.25	1.51	قليل
	14	39	عكسية	نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي قبل الامتحان	2.17	1.44	قليل
	15	42	عكسية	إذا كانت المادة صعبة انسحب أو ادرس الأقسام السهلة	2.00	1.38	قليل

يلاحظ من الجدول (21)، أنه بالنسبة لفقرات مجال المعرفة فقد صنفت الفقرات ضمن مستويين؛ هما: (كبير) للفقرات ذوات الرتب (1-10)، و(متوسط) للفقرات ذوات الرتب (11-19). وبالنسبة لفقرات مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي فقد صنفت الفقرات ضمن ثلاثة مستويات؛ هي: (كبير) للفقرات ذوات الرتب (1-9)، و(متوسط) للفقرتين ذواتي الرتب (10-11)، و(قليل) للفقرة ذات الرتبة (12). أما بالنسبة لفقرات مجال إدارة المصادر فقد صنفت الفقرات ضمن ثلاثة مستويات؛ هي: (كبير) للفقرات ذوات الرتب (1-6)، و(متوسط) للفقرات ذوات الرتب (7-11)، و(قليل) للفقرات ذوات الرتب (12-15).

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصّ على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟**"، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (22).

الجدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.52	0.44
	أنثى	3.46	0.44
الكلية	إنسانية	3.49	0.41
	علمية	3.46	0.49
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	3.46	0.40
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.41	0.49
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	3.49	0.44
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.75	0.30

يلاحظ من الجدول (22)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لاستراتيجيات التعلم وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (23).

الجدول (23): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.815	1	0.815	**4.395**	0.036
الكلية	0.129	1	0.129	0.694	0.405
المستوى الدراسي	6.971	3	2.324	**12.539**	0.000
الخطأ	154.931	836	0.185		
الكلي	162.792	841			

يتبين من الجدول (23)، عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطين الحسابيين لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك يعزى لمتغير الكلية.

كما يتبين من الجدول (23)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لاستراتيجيات التعلم يعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، مقارنة بالطالبات الإناث.

وأخيراً، يتبين من الجدول (23)، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم تُعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات استراتيجيات التعلم وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة F المحسوبة له (أي اختبار Levene) ما مقداره 4.016 عند درجتي حرية (15 للبسط، 826 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بما يفيد عدم وجود تجانس في التباين مما أوجب استخدام أحد الاختبارات البعدية التي تراعي انتهاك تجانس التباين، حيث تم استخدام اختبار غيمز هاويل (Howell–Games) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف معرفة لصالح أيٍّ من المستويات الدراسية قد كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات استراتيجيات التعلم، وذلك كما في الجدول (24).

الجدول (24): نتائج اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي		من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	أقل من ٣١ ساعة معتمدة	من ٦١ إلى 90 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.41	3.46	3.49	3.75
من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.41				
أقل من 31 ساعة معتمدة	3.46	0.04			
من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	3.49	0.07	0.03		
أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.75	**0.33**	**0.29**	**0.26**	

يتضح من الجدول (24)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لاستراتيجيات التعلم يعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الرابعة، مقارنة بالطلبة ذوي المستويات الدراسية التالية (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة، وأقل من 31 ساعة معتمدة، ثم من 61 إلى 90 ساعة معتمدة).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التعلم وفقًا للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (25).

الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات استراتيجيات التعلم: المعرفة	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	إدارة المصادر
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.62	3.55	3.36
		الانحراف المعياري	0.57	0.54	0.60
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.73	3.50	3.08
		الانحراف المعياري	0.64	0.54	0.44
الكلية	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.66	3.52	3.24
		الانحراف المعياري	0.58	0.52	0.54
	علمية	المتوسط الحسابي	3.74	3.51	3.06
		الانحراف المعياري	0.68	0.58	0.48
المستوى الدراسي	أقل من 31 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	3.60	3.54	3.22
		الانحراف المعياري	0.58	0.49	0.57
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	3.60	3.42	3.17
		الانحراف المعياري	0.64	0.62	0.52
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	3.75	3.51	3.14
		الانحراف المعياري	0.60	0.55	0.50
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	المتوسط الحسابي	4.23	3.72	3.16
		الانحراف المعياري	0.43	0.36	0.33

يلاحظ من الجدول (25)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات استراتيجيات التعلم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات استراتيجيات التعلم متبوعة بإجراء اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثلاثي يمكن استخدامه، أهو تحليل تباين ثلاثي متعدد أم تحليل تباين ثلاثي (بدون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (26).

الجدول (26): نتائج اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية لمجالات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة.

العلاقة وفقًا للمتغيرات	المعرفة	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	**0.55**	
إدارة المصادر	**0.28**	**0.47**
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
534.505	5	0.000

يتبين من الجدول (26)، وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات استراتيجيات التعلم تُعزى للمتغيرات، مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) للمجالات مجتمعةً وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (27).

الجدول (27): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.102	**28.267**	3	834	0.000
الكلية	Hotelling's Trace	0.040	**11.211**	3	834	0.000
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.884	**11.739**	9	2029.9	0.000

يتبين من الجدول (27)، وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات استراتيجيات التعلم مجتمعة، ولتحديد أيٍّ من مجالات استراتيجيات التعلم كان أثرٌ لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمجالات استراتّيجيات التعلم كلّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (28).

الجدول (28): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمجالات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كلٌ على حدةٍ وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعرفة	1.931	1	1.931	**5.583**	0.018
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.497	1	0.497	1.760	0.185
	إدارة المصادر	15.710	1	15.710	**62.529**	0.000
الكلية	المعرفة	1.173	1	1.173	3.392	0.066
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.015	1	0.015	0.051	0.821
	إدارة المصادر	5.642	1	5.642	**22.457**	0.000
المستوى الدراسي	المعرفة	28.682	3	9.561	**27.648**	0.000
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	5.937	3	1.979	**7.001**	0.000
	إدارة المصادر	0.760	3	0.253	1.008	0.388
الخطأ	المعرفة	289.088	836	0.346		
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	236.297	836	0.283		
	إدارة المصادر	210.040	836	0.251		
الكلي	المعرفة	321.086	841			
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	242.678	841			
	إدارة المصادر	232.354	841			

يتبين من الجدول (28) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمجاليّ استراتيجيات التعلم (المعرفة، إدارة المصادر) يعزى لمتغير الجنس لصالح مجال المعرفة لدى الإناث، مقارنة بها لدى الطلاب الذكور، ولصالح مجال إدارة المصادر لدى الطلاب الذكور مقارنة بها لدى الإناث.

كما يتبين من الجدول (28) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمجال استراتيجيات التعلم (إدارة المصادر) يعزى لمتغير الكلية لصالح مجال إدارة المصادر لدى طلبة الكليات الإنسانية، مقارنة بها لدى طلبة الكليات العلمية.

كذلك يتبين من الجدول (28) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمجالي استراتيجيات التعلم (المعرفة، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفـــي) تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولكون المتغير متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات مجـــالي اســـتراتيجيات التعلم ، وذلك كما هو مبين في الجدول (29).

جدول (29): نتائج اختبار ليفين (Levene) لانتهاك تجانس التباين لمجالي استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
المعرفة	3.164	15	826	0.000
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	5.548	15	826	0.000

يتضح من الجدول (29)، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة α=0.05 لمجالي استراتيجيات التعلم وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، بما يفيد ضرورة إجراء اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالي لستراتيجيات التعلم (المعرفة، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما في الجدول (30).

جدول (30): نتائج اختبار غيمز هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لمجالي استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي		أقل من 31 ساعة معتمدة	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
المعرفة	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.60	3.60	3.75	4.23
	أقل من 31 ساعة معتمدة	3.60				
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.60	0.00			
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	3.75	0.15	0.14		
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	4.23	0.64	0.63	0.49	
	المستوى الدراسي		من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	أقل من 31 ساعة معتمدة	أكثر من 90 ساعة معتمدة
التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.42	3.51	3.54	3.72
	من 31 إلى 60 ساعة معتمدة	3.42				
	من 61 إلى 90 ساعة معتمدة	3.51	0.09			
	أقل من 31 ساعة معتمدة	3.54	0.12	0.03		
	أكثر من 90 ساعة معتمدة	3.72	0.30	0.21	0.18	

يتضح من الجدول (30)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لمجال استراتيجيات التعلم (المعرفة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح مجال المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الرابعة، مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويات الدراسية التالية (أقل من 31 ساعة معتمدة، ثم 31 إلى 60 ساعة معتمدة، ثم من 61 إلى 90 ساعة معتمدة)، ثم لصالح مجال المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثالثة، مقارنة بها لدى زملاءهم من ذوي المستوى الدراسي (أقل من 31 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الأولى.

وأخيرًا، يتضح من الجدول (30)، وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لمجال استراتيجيات التعلم (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90

ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الرابعة، مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستويات الدراسية التالية (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة، ومن 61 إلى 90 ساعة معتمدة، ثم أقل من 31 ساعة معتمدة)، ثم لصالح مجال المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من ذوي المستوى الدراسي (أقل من 31 ساعة معتمدة)، مقارنة بها لدى الطلبة من ذوي المستوى الدراسي (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة).

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصَّ على: **"هل توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟"**، فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين المعتقدات المعرفية ومجالاتها من جهة وبين استراتيجيات التعلم ومجالاتها من جهة أخرى لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك كما في الجدول (31).

جدول (31): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين المعتقدات المعرفية ومجالاتها من جهة وبين استراتيجيات التعلم ومجالاتها من جهة أخرى لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

العلاقة	الإحصائي	المعرفة	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	إدارة المصادر	الكلي للمقياس
ثبات المعرفة	معامل الارتباط	**0.56**	**0.57**	**0.55**	**0.57**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
تبرير المعرفة	معامل الارتباط	**0.55**	**0.55**	**0.55**	**0.55**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
مصدر المعرفة	معامل الارتباط	**0.62**	**0.64**	**0.60**	**0.63**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
احتمالية اكتساب المعرفة	معامل الارتباط	**0.69**	**0.68**	**0.67**	**0.65**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	**0.69**	**0.68**	**0.66**	**0.68**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (31)، أن كافة العلاقات بين المعتقدات المعرفية ومجالاتهـا من جهة وبين استراتيجيات التعلم ومجالاتها من جهة أخرى لدى طلبة البكـالوريوس في جامعة اليرموك قد كانت طردية (موجبة) الاتجاه ودالة إحصائيًا عنـد مسـتوى الدلالة α=0.05، مُصنَّفةً على أنها علاقات (متوسطة) القـوة وفقًـا لمعيـار هينكـل ووايرزما وجيرز (Hinkle, Wiersma & Jurs, 1988).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إضافة إلى التوصيات المنبثقة عن هذه النتائج، حيث تمت مناقشة النتائج في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: "ما مستوى امتلاك طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للمعتقدات المعرفية؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك قد كان (متوسطا) على المقياس ككل، أما على مستوى مجالات المقياس فقد كان مستوى المعتقدات المعرفية مرتبا تنازليا كالآتي: مجال احتمالية اكتساب المعرفة (كبيرًا)، مجال مصدر المعرفة (متوسطا)، مجال ثبات المعرفة (متوسطا)، مجال تبرير المعرفة (قليلا).

يعزو الباحث السبب في اعتقاد طلبة الجامعة باحتمالية اكتساب المعرفة بدرجة كبيرة إلى وجود كوادر تعليمية ذات مستوى عال من الكفاءة والمعرفة، وتوافر سُبل التعلم المختلفة التي تتيح للمتعلم آفاقا معرفية واسعة لكي ينمي ويطور الجوانب المعرفية لديه، كوجود مختبرات الانترنت والمكتبة الجامعية التي تحوي قاعدة للبيانات الورقية والالكترونية، والتي بدورها تزود الطلبة بكل ما يحتاجونه من معلومات، الأمر الذي يُسهم في إكساب الطلبة شتى أنواع المعرفة؛ الأمر الذي أدى إلى اعتقاد الطلبة باحتمالية اكتساب المعرفة بدرجة كبيرة.

وبالنسبة لاعتقاد الطلبة بمصدر المعرفة بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثانية، فقد جاءت هذه النتيجة دون مستوى الطموح، وذلك لتعدد مصادر المعرفة في عصر يغزوه الإنترنت

والهواتف الذكية والحواسيب _التي يمكننا أن نتلقى المعرفة بواسطتها_، وعدم اقتصارها على الخبراء والمتخصصين، ويمكن عزو هذه النتيجة أيضا إلى تركيز الطلبة على المعرفة المنبثقة من الكتب المقررة والمدرسين والخبراء، واعتبارها معرفة لا تقبل الخطــأ، وعــدم قيــامهم بمحاولة البحث الذاتي عن المعلومة للتأكد من مدى صحتها، كما جاء في الفقرة الثانيــة فــي مجال مصدر المعرفة (إذا قرأتُ شيئا في كتاب مقرر حول المواد التي أدرسها، فإنني أكــون متأكدا أنه صحيح حتما)، بالإضافة إلى اعتبار إجابات المدرسين والخبراء على أنهــا إحــدى المسلمات التي لا تقبل الدحض؛ لكونها تصدر من أصحاب الاختصاص، كما جاء في الفقــرة الأولى في مجال مصدر المعرفة (يجب عليَّ تقبل إجابــات الخبــراء والمتخصصــين فــي تخصصي، حتى لو لم أفهمها).

وبالنسبة لاعتقاد الطلبة بثبات المعرفة بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة، فإن الباحث يعزو السبب للتنشئة الأسرية التي تقوم في أغلبها _حسب مشاهدات الباحــث_ علــى مبــدأ الصواب والخطأ فقط، ولافتقار القوانين التربوية المعمول بها فــي الأردن لــروح التعدديــة والنسبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الأدب النظري (Perry, 1981) من أنه يُنظر أحيانا إلى المعرفة من منظور ثنائي دون بدائل أخرى، وأن المعرفة الصحيحة هي معرفة مطلقة في صحتها.

ويعزو الباحث السبب في اعتقاد الطلبة بتبرير المعرفة بدرجة قليلة إلى اعتماد التدريس _في أغلبه_ على الجانب النظري والتلقين من خلال اعتماد المدرسين أسلوب المحاضــرات؛ وعدم الممارسة العملية والتطبيق التي تتيح للطالب تفسير معارفه جراء قيامه بالتجريب بنفسه، كما جاء في الفقرة الثالثة في مجال تبرير المعرفة (الإجابات الصحيحة في تخصصــي هــي مسألة رأي أكثر منها حقيقة)، وقد كانت درجة الإجابة عن هذه الفقرة قليلة، وبالتــالي فــإن

الطالب يبرر المعرفة من وجهة نظر الخبراء والمدرسين، ولا يبررها من وجهة نظره الشخصية.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعتقدات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية للطلبة على المقياس ككل تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، ولمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي (من 31 إلى 60 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الثانية.

يعزو الباحث سبب وجود فروق في المعتقدات المعرفية للطلبة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث إلى اهتمام الإناث بصورة عامة بالعلم والمعرفة، وبذل المزيد من الجهد، والتفوق العلمي الذي يتطلب توظيف معتقدات معرفية عميقة ومعقدة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق ونتائج الدراسات السابقة والأدب النظري، حتى وإن اختلفت في بعض المجالات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من: (Schommer, 1993; Cano, 2005; Topcu & Tuzun, 2009)، وتختلف مع نتيجة كل من: يون وآخرون (Youn et al., 2001)، أبو هاشم (2010)، رويا وعبد الرضا (Roya & Abdorreza, 2014) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق تُعزى للجنس.

ويعزو الباحث سبب وجود فروق في المعتقدات المعرفية للطلبة تُعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية إلى الواقع التعليمي المعاصر في الأردن، والذي يفرض على طلبة التخصصات العلمية أعباء تعليمية أكبر من طلبة التخصصات الإنسانية، من حيث نوعية

وكمية المادة الدراسية التي يتلقونها؛ الأمر الذي يدفع الطلبة إلى الاهتمام البالغ بالمعرفة، لمجابهة هذه التحديات. وتختلف هذه النتيجة منع نتيجة دراسة كل من: ليو وتساي (Liu & Tsai, 2008)، إذ كانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، و موسى (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الكلية.

ويعزو الباحث سبب وجود فروق في المعتقدات المعرفية للطلبة تُعزى للمستوى الدراسي لصالح المستوى الذي يعادل طلبة السنة الدراسية الثانية إلى أن هذه النتيجة هي على الدرجة الكلية للمقياس وليست على المجالات، فقد يكون السبب لاختلافات في طبيعة عينة الدراسة من حجم أو نوع، سيما أن النسبة المئوية لهؤلاء الطلبة بلغت (0,29%) من نسبة العينة الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة أبو هاشم (2010) التي أشارت إلى أن الفروق كانت لصالح طلبة المستويين الثالث والرابع، وتختلف مع نتيجة كانو (Cano, 2005) التي أشارت إلى فروق لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى، وتختلف أيضا مع نتيجة يون وآخرون (Youn et al., 2001) التي أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والمستوى الدراسي.

ووفقًا لأثر متغيرات الدراسة على مجالات المقياس؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس على مجال (تبرير المعرفة) لصالح الذكور، إذ يعزو الباحث السبب إلى أن الذكور هم أكثر استقلالا واعتمادا على النفس وتقديرا للذات، فهم يبررون معرفتهم من وجهة نظرهم الشخصية، أما الإناث فهن أقل استقلالا وتقديرا للذات؛ الأمر الذي قد ينعكس على حاجتهن لمن يبرر لهن معرفتهن من أساتذة ومتخصصين.

وأظهرت النتائج فروقًا دالة على مجالات (ثبات المعرفة، ومصدر المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة) لصالح الإناث، ويعزو الباحث اعتقاد الإناث بثبات المعرفة إلى أن أغلب

المستجيبين هن من الإناث، ومن ذوي المستويين الدراسيين الأول والثاني اللذان يتصفان بنضج وخبرة أقل من الطلبة ذوي المستويين الدراسيين الثالث والرابع، الأمر الذي انعكس على نتائج هذه الدراسة حتى بدا اعتقاد الإناث بثبات المعرفة جليا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لودويك (Lodewyk, 2007)، وتختلف مع نتيجة دراسة مرزوغي وآخرون (Marzooghi et al., 2008)، وهوفر (Hofer, 2000) اللتين أشارتا إلى أن الفروق على مجال ثبات المعرفة كانت لصالح الذكور.

أما بالنسبة لاعتقاد الإناث بمصدر المعرفة أكثر من الذكور، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يغلب عليهن روح الطاعة وعدم التمرد والعصيان مقارنة بالذكور، وبما أن مصدر المعرفة هي السلطة العالمة؛ فإن الإناث يبدين روح الالتزام والطاعة لهذه السلطة كموروث عربي في ثقافتنا الشرقية، التي لا شك أنها تختلف عن الثقافة الغربية. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشان (Chan, 2007) الواردة في الأدب النظري، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: بقيعي (2013)، وموسى (2013) التي أظهرت فروقًا على مجال مصدر المعرفة لصالح الذكور. أما بالنسبة لاعتقاد الإناث باحتمالية اكتساب المعرفة بدرجة أكبر من الذكور، فيرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية لاهتمام الإناث بالعلم والمعرفة ولمثابرتهن وتفوقهن في المواد الدراسية في سبيل إثبات ذواتهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربيع والجراح (2011).

وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية على مجالات (ثبات المعرفة، وتبرير المعرفة، واحتمالية اكتساب المعرفة) لصالح الطلبة ذوي الكليات العلمية، ويعزو الباحث السبب في اعتقاد طلبة الكليات العلمية بثبات المعرفة إلى طبيعة التخصصات والمواد الدراسية التي يتلاقاها الطلبة؛ فأغلبها علوم طبيعية بحتة، تتسم بالثبات النسبي،

بخلاف العلوم الإنسانية التي تبدو فضفاضة وأكثر ليونة وقابلية لتعدد الآراء، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (Hofer, 2000) التي أشارت إلى أن طلبة العلوم يرون المعرفة ثابتة بدرجة أكبر من طلبة علم النفس.

وبالنسبة للاعتقاد بتبرير المعرفة لدى طلبة الكليات العلمية، فقد يعود السبب إلى اعتماد الطلبة على أنفسهم من خلال تجاربهم الذاتية التي يعتمد بعضها على التطبيق العملي، بخلاف التخصصات الإنسانية التي تعتمد في أغلبها على جوانب نظرية. أما فيما يتعلق باعتقاد طلبة التخصصات العلمية باحتمالية اكتساب المعرفة، فيمكن تفسير هذه النتيجة نظرا لأن طلبة الكليات العلمية أكثر مثابرة وجدية واهتماما بالمعرفة، نظرا للمهمات الدراسية الكثيرة والشاقة الملقاة على عاتقهم، وقد يكون للأسرة دور في هذا الاعتقاد من خلال تلقي طلبة الكليات العلمية اهتماما وتشجيعا وتحفيزا _أكثر من طلبة الكليات الإنسانية_ بأنهم قادرون على النجاح والتفوق؛ الأمر الذي ينمي لديهم اعتقادا باحتمالية الوصول إلى المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hofer, 2000) التي أشارت إلى أن طلبة العلوم الطبيعية أكثر اعتقادا باحتمالية اكتساب المعرفة من طلبة العلوم الاجتماعية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية على مجال (مصدر المعرفة)، إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب ثقافة المجتمع السائدة وتشابه البيئة الأسرية لدى الطلبة، التي تغرس في نفوس أبنائها أبجديات الطاعة المطلقة والخضوع والخنوع والإذعان أحيانا للمعلم أو للمسؤول بشكل عام، ولا تحفزه على النقاش والنقد البناء وتعدد الآراء، حيث ينمو لديه الاعتقاد بأن السلطة العالمة هي مصدر المعرفة الوحيد.

وأظهرت النتائج أيضا فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي على مجال (ثبات المعرفة) لصالح الطلبة ذوي المستويين (30 ساعة معتمدة فما دون، ومن 31 إلى

60 ساعة معتمدة) اللذين يعادلين السنتين الدراسيتين الأولى والثانية على التوالي، مقارنة بالطلبة ذوي المستويين (من 61 إلى 90 ساعة معتمدة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة)، إذ يعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن طلبة هذين المستويين هم أقل عمرا، وبالتالي أقل خبرة ونضجا وإدراكا بأن المعرفة متغيرة، سيما أن خبرات هؤلاء الطلبة لا زالت في بداية أطوارها؛ الأمر الذي يؤدي بهم إلى اعتقاد سطحي هو أن المعرفة ثابتة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رويا وعبد الرضا (Roya & Abdorreza, 2014) التي أظهرت فروقًا لصالح طلبة المستوى الدراسي الثاني مقارنة بالطلبة الجدد. وتختلف مع نتيجة دراسة مرزوغي وآخرون (Marzooghi et al., 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق على مجال المعرفة الثابتة تُعزى للمستوى الدراسي.

وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا على مجال (تبرير المعرفة) لصالح الطلبة ذوي المستويين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة) اللذين يعادلين السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة على التوالي، مقارنة بالطلبة ذوي المستويين (30 ساعة معتمدة فما دون، ومن 31 إلى 60 ساعة معتمدة)، وتبدو هذه النتيجة منطقية بشكل كبير _من وجهة نظر الباحث_، ويعود السبب في هذا الاعتقاد إلى المخزون المعرفي الكبير لدى هؤلاء الطلبة الناتج عن زيادة أعمارهم، وبالتالي زيادة خبراتهم ومعرفتهم ونضجهم، فهم يبررون ما يمتلكون من معرفة جراء تجاربهم الذاتية وملاحظاتهم المباشرة وإيمانهم بتعدد الآراء. وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا على مجال (مصدر المعرفة) لصالح الطلبة ذوي المستوى (أقل من 31 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الأولى، إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب تأثر طلبة المستوى الدراسي الأول بالسلطة من كل جانب، فهم طلبة جدد وقليلو الخبرة، وما زالت إرشادات وتوجيهات آبائهم ومعلميهم ومدرائهم تترك أثرا في أنفسهم، ويمكن تفسير هذه

النتيجة أيضا بأن هؤلاء الطلبة ما زالوا في دائرة الرعاية والاهتمام الأسري، الأمـــر الـــذي يجعل من الطالب شخصا أقل استقلالا، وينمي في نفسه اعتقادا بأن مصدر المعرفة هو السلطة العالمة فقط، وقد يكون السبب هو أنماط التعلم المتمركزة حول المعلم والتي تنمي لدى الطلبة الاعتقاد بأن المصدر الرئيس للمعرفة هو المعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة موسى (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق على مجال مصـــدر المعرفـــة تُعـــزى للمســـتوى الدراسي.

وأخيرا، أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا على مجال (احتمالية اكتســـاب المعرفـــة) لصالح الطلبة ذوي المستويين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة)، ويمكـــن عزو هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة هم أكبر عمرا، مقارنة بالطلبة ذوي المســـتويين الأول والثاني، وبالتالي فهم يمتازون بنضج أفكارهم وزيادة معرفتهم جراء تراكم خبراتهم التي مروا بها، واعتقادهم بالتالي باحتمالية الوصول إلى المعرفة واكتسابها، وقد يكون السبب في ذلك هو عامل الخبرة والعامل الزمني الذي أتاح لهؤلاء الطلبة أن يروا أقرانهم المتفوقين دراسيا وهم يتلقون شتى أنواع المعرفة رغم عوامل مشتركة عديدة تجمع بين الطلبـــة، كالحالـــة الماديـــة والاجتماعية والدينية والأسرية؛ الأمر الذي أدى إلى اعتقادهم أنهم قـــادرون علـــى اكتســـاب المعرفة.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: "ما مستوى امتلاك طلبـــة البكالوريوس في جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك قد كان (متوسطا) على المقياس ككل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصـــري (2009). أما على مستوى مجالات المقياس فقد كان مستوى استراتيجيات التعلم مرتبا تنازليـــا

كالآتي: مجال المعرفة (كبيرًا)، مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي (متوسطا)، مجال إدارة المصادر (متوسطا).

يعزو الباحث السبب في ارتفاع مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المعرفية إلى أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة كانت من ذوي التخصصات الإنسانية، حيث إن المقررات الدراسية للكليات الإنسانية _بشكل خاص_ تعتمد جُلها على استراتيجيات الحفظ، والتكرار، وتدوين الملاحظات، والتلخيص، وتُعد هذه الاستراتيجيات الآنفة الذكر الأكثر شيوعا في أداة الدراسة الحالية، الأمر الذي انعكس على نتائج الدراسة.

ويمكن تفسير امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثانية إلى أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت من طلبة السنة الدراسية الأولى، حيث إن هؤلاء الطلبة حديثو الالتحاق بالجامعة، وهم أقل نضجا وخبرة ومراقبة وتقييما للذات من طلبة السنوات اللاحقة، وقد يُظهرون نوعا من اللامبالاة في مراقبة وتقييم ذاتهم؛ سعيا منهم إلى التحرر من ضغوط الدراسة والأهل التي مورست عليهم في المرحلة التي سبقت التحاقهم بالجامعة، وهي مرحلة الثانوية العامة.

وفيما يخص امتلاك الطلبة لاستراتيجيات إدارة المصادر بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة، يفسر الباحث السبب في ذلك إلى أن أغلب الشباب الجامعي هم في مقتبل العمر، وبعضهم لا يزال في أطوار المراهقة، فهم يسعون إلى الاستقلالية بعدم اهتمامهم بالتعلم من الأقران، ويُظهرون اعتدادا بالنفس، ومزاجا متقلبا؛ الأمر الذي ينعكس على استخدامهم لاستراتيجيات إدارة المصادر، كعدم لجوئهم إلى التعلم من الأقران.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم الطلبة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: الدباس (2004)، و باعباد ومرعي (1996) اللذين أشارا إلى فروق لصالح الإناث. وتختلف أيضا مع دراسة كل من: ياسر وكاظم (1998)، ورشوان (2005)، والمصري (2009)، والزحيلي (2012)، وسماوي والعساف (2013)، والعمري (2013)، والسيوف (2014) الذين أشاروا جميعا لعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج وجود فروق تُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة) الذي يعادل السنة الدراسية الرابعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة فرميتن (Vermetten, 1997)، وتختلف مع نتيجة دراسة سماوي والعساف (2013) التي أشارت إلى أن الفروق كانت لصالح ذوي المستوى الدراسي الأول. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو غزال (2012) التي أشارت لوجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية.

تجدر الإشارة إلى أن وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات تعلم الطلبة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور أن هذه النتيجة هي على الدرجة الكلية للمقياس وليست على المجالات، وبالتالي لا بد من أخذ الدرجة لكل مجال على حدة؛ لنتمكن من عزو منطقي.

أما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات تعلم الطلبة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي الرابع، فتبدو هذه نتيجة منطقية من

وجهة نظر الباحث، إذ يعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن طلبة المستوى الدراسي الرابع هم الأكبر عمرا بين جميع المستويات الدراسية، وبالتالي أكثر معرفة ونضجا ووعيا وتركيزا ومقدرة على مراقبة وتقييم ذاتهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: باعباد ومرعي (1996)، و ياسر وكاظم (1998)، و العمري (2013)، و السيوف (2014) الذين أشاروا إلى عدم وجود فروق بين الطلبة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات تعلم الطلبة تُعزى لمتغير الكلية، فيعزو الباحث السبب في ذلك إلى تشابه أفراد عينة الدراسة من النواحي الثقافية والاجتماعية والمادية، وبالتالي لم تظهر فروق دالة بين الطلبة في استراتيجيات التعلم المتضمنة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: مرزوق (1990)، و باعباد ومرعي (1996)، و الضامن (2006)، و مساوي والعساف (2013). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرميتن (Vermetten, 1997) التي أشارت لوجود فروق تُعزى لمتغير الكلية.

ووفقًا لأثر متغيرات الدراسة على مجالات المقياس؛ فقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس على مجال (المعرفة) لصالح الإناث، إذ يعزو الباحث السبب إلى أن الإناث هن أكثر جهدا ومثابرة وتنظيما وجدية والتزاما بمحاضراتهن، الأمر الذي ينعكس على استخدامهن للاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر من الطلبة الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باعباد ومرعي (1996)، والضامن (2006). وتختلف مع نتيجة ياسر وكاظم (1998)، والمصري (2009)، والزحيلي (2012)، ومساوي والعساف (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج فروقًا دالة على مجال (إدارة المصادر) لصالح الذكور، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى أن الذكور هم أكثر حرية واستقلالا من الإناث اللواتي يُفرض عليهن قيود اجتماعية وأسرية بسبب البيئة العربية _ ومنها الأردنية _ التي تضع قيودا صارمة لا تضعها على الذكور، وبالتالي فهم يتحكمون بإدارة بيئة الوقت والدراسة بصورة أكبر من الإناث بسبب استقلاليتهم التي لا تحظى الإناث بالقليل منها. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس على مجال (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي)، إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب تعرض أفراد عينة البحث لخبرات متشابهة وعادات دراسية متقاربة في المرحلة الدراسية الثانوية، ويمكن تفسيرها أيضا بسبب خضوع الطلبة الجامعيين لامتحانات شبه دورية تمكنه من تقييم ومراقبة ذاته.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية على المجالات، باستثناء مجال (إدارة المصادر) لصالح الطلبة ذوي الكليات الإنسانية، ويمكن تفسير هذه الفروق على مجال (إدارة المصادر) بسبب اعتماد طلبة التخصصات الإنسانية أسلوب الحفظ والتذكر بشكل أكبر من استخدام عمليات عقلية عليا؛ بسبب طبيعة المحتوى الدراسي الذي يقوم في أساسه على جوانب نظرية، وبالتالي يتطلب الحفظ والتذكر تهيئة ظروف المكان والزمان ليتمكنوا من الحفظ والتركيز في جو يسوده الهدوء؛ الأمر الذي يؤول إلى النجاح والتفوق والحصول على درجات مرتفعة في المساقات المختلفة. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرميتن (Vermetten, 1997) التي أشارت لوجود فروق تُعزى لمتغير الكلية. وتختلف مع نتيجة ياسر وكاظم (1998)، والضامن (2006)، وسماوي والعساف (2013)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى للكلية.

وأظهرت النتائج أيضا فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي على مجال (المعرفة) لصالح الطلبة ذوي المستويين الدراسيين (من 61 إلى 90 ساعة، وأكثر من 90 ساعة معتمدة)، مقارنة بالطلبة ذوي المستويين (30ساعة معتمدة فما دون، ومن 31 إلى 60ساعة معتمدة)، إذ يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ذوي هذين المستويين الدراسيين هم الأكبر عمرا بين أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تبدو هذه نتيجة منطقية _من وجهة نظر الباحث_، فهم أكثر معرفة ونضجا، جراء مرورهم بخبرات تعليمية سابقة أتاحت لهم فرصة اكتشاف أن المعرفة هي عملية تراكمية، فهم يقومون بربط الخبرات الجديدة بالسابقة، ويضعون أهدافا معرفية وخططا منظمة تمكنهم من اكتساب المعرفة.

وأظهرت النتائج فروقًا دالة على مجال (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) لصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي (أكثر من 90 ساعة معتمدة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عامل الخبرة، والقدرة على مراقبة الذات، وزيادة وعي هؤلاء الطلبة بأهمية هذه الاستراتيجيات، سيما أنهم على أبواب التخرج من الجامعة، فهم يسعون لزيادة معدلاتهم التراكمية.

وأخيرا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي على مجال (إدارة المصادر)، فقد يعود السبب في ذلك إلى اشتراك الطلبة في جملة من العوامل، كالظروف المادية والاجتماعية والبيئية والتنشئة الأسرية التي تضع أغلب الطلبة في بيئة دراسية متقاربة، وبالتالي تحتم هذه العوامل على الطلبة استخدام استراتيجيات إدارة المصادر بصورة تبدو متشابهة، دون وجود فروق ملموسة.

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: "هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية (موجبة) دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج جميع الدراسات السابقة، وهي: (Schommer, 1990 ; Chan, 2003 ; Schreiber & Shinn, 2003 ; Dahl et al., 2005 ; Chan, 2007 ; Barnard et al., 2008 ; Liang et al., 2010 ; Belet & Guven, 2011 ; Jena & Ahmad, 2013).

والتي أظهرت وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المختلفة، وتبدو هذه نتيجة طبيعية ومنطقية _من وجهة نظر الباحث_؛ إذ إن الطلبة الذين يعتقدون باحتمالية اكتساب المعرفة _على سبيل المثال_ فإنهم سيلجأون إلى الانتباه، والتركيز، ومراقبة فهمهم، وتوفير ظروف بيئة ووقت الدراسة؛ لتحقيق أهدافهم في اكتساب المعرفة، فالطالب الذي يعتقد بعدم ثبات المعرفة، وأنها تنمو وتتغير، فإنه يكون مقتنعا بأن استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة ينمي معرفته ويطورها، وبالتالي سيلجأ إلى استخدامها.

وفي هذا الصدد ترى شومر (Schommer-Aikins, 2004) أن المعتقدات المعرفية تبدو كمنقحات للعلم والمعرفة، فهي المحدد لرؤية الفرد للأشياء ولطريقته في فهمها، وهي التي تحدد استراتيجية التعلم المناسبة.

ويرى هامر (Hammer, 1994) أن معتقدات الطلبة حول المعرفة قد يكون له أثر على طريقة معالجة الطلبة للمعلومات المتعلمة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع جميع نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها في الفصل الثاني من الدراسة، التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم، والتي كشفت عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا.

التوصيات:

1. توجيه أعضاء هيئة التدريس لتبني استراتيجيات تدريس تراعي المعتقدات المعرفية العميقة لدى الطلبة، والتأكيد على تعدد مصادر المعرفة، وعدم اقتصارها على المعلمين والأساتذة والمتخصصين؛ وذلك لتعديل المعتقدات السطحية لدى الطلبة، ورفع سويتها.
2. تصميم برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الطلبة الذين يحملون معتقدات سطحية، والعمل على تعديل معتقداتهم من سطحية إلى عميقة؛ الأمر الذي يدفعهم لاستخدام استراتيجيات تعلم عميقة تتواءم مع المعتقدات العميقة التي يحملونها؛ الأمر الذي يعود بالنفع على الطالب، والمدرس، والعملية التعليمية برمتها.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم، وتطبيقها على عينات جديدة، مع مراعاة تناول متغيرات لم تتطرق لها هذه الدراسة، كالتحصيل الأكاديمي، والمناخ الأسري، والمستوى الاقتصادي، والثقافة المجتمعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو علام، رجاء. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. عمان: دار المسيرة.

أبو غزال، عاصم. (2012). *توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو هاشم، السيد. (2010). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية-الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي الثامن*، جامعة *الزقازيق*، 100-148 أبريل، 2010.

باعباد، علي ومرعي، توفيق. (1996). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة. مجلة *اتحاد الجامعات العربية*، (31)، 199-227.

بشارة، موفق والغزو، ختام. (2008). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. مجلة *جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *22*(6)، 1752-1778.

بقيعي، نافز. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات، العلوم التربوية*، *40*(3)، 1021-1035.

حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (2002). *دليل مهارات التفكير*. عمان: دار الدرر.

الدباس، خولة. (2004). *الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات*

علمية وأدبية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

رودني، دوران. (1985). *أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم* (محمد الصباريني، وخليل الخليلي، وفتحي ملكاوي، مترجم). اربد: دار الأمل.

الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر. (2011). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك (الأردن)". *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *9*(2)، 190-212.

رشوان، ربيع. (2005) *توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

الزحيلي، غسان. (2012). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق "دراسة ميدانية". *مجلة جامعة دمشق*، *28*(1)، 357-391.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *2*(3)، 115-127.

سماوي، فادي والعساف، جمال. (2013). استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وارتباطها بالدافعية. مجلة جامعة *النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *27*(4)، 887-912.

السيوف، أحمد. (2014). استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة *دراسات العلوم التربوية*، *41*(2)، 960-973.

الضامن، منذر. (2006). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة شبكة *العلوم النفسية العربية*، *(10+11)*، 143-151.

عبد الحميد، جابر. (1999). سيكولوجية *التعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، شفيق. (1998). استراتيجيات التعلم المرتبطة بالدافعية وعلاقتها ببعض المتغيـرات. مجلة *العلوم التربوية*، *14*(2)، 23-40.

العمري، وصال. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربـد الأولـى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعـض المتغيـرات. مجلـة *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(4)، 95-127.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. اربد: دار الأمل.

القادري، سليمان. (2009). أثر دراسة طلبة برنامج "معلم صف" في جامعة آل البيت لمســاق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *5*(3)، 277-291.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). نماذج *التدريس الصفي*. عمان: دار الشروق.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية *التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق.

مرزوق، مرزوق عبد المجيد. (1990). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجـاز لـدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا. بحوث *المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 597-615.

المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طـلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصـة. مجلـة جامعـة دمشـق، *25*(3+4)، 341-370.

موسى، فاتن. (2013). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية. *دراسات عربية في علم النفس*، *12*(3)، 363-411.

الوهر، محمود وبطرس، ثيودورا. (1999). مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي. مجلة *دراسات(العلوم التربوية)*، *26*(2)، 326-340.

ياسر، عامر وكاظم، علي. (1998). أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس. مجلة *اتحاد الجامعات العربية*، (33)، 48-67.

-Barnard, L., Lan, W., Crooks, S., & Paton, V. (2008). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course invironment. *Journal of Online Learning and Teaching, 4*(3), 261-266.

Belet, D., & Guven, M. (2011) Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 51-57.

Bell, P. (2006). *Can factors related to self-regulated learning and epistemological beliefs predict learning achievement in undergraduate asynchronous web-based courses?*. Doctor of Education, University of partial, North Carolina State.

Bendixen, L. (2002). A process model of epistemic belief change. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and nowing* (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bromme, R., Kienhues, D., & Stahl, E. (2008). Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicate relationship. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 423-441). NY: Springer Netherlands.

Buehl, M., & Alexander, P. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research, 45*(1-2), 28-42.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 203-221.

Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, (69), 36-50.

Chan, K. (2007). Hong Kong teacher education students epistemological beliefs and their relations with conceptions of learning and learning strategies. *Asia-Pacific Education Researcher, 16*(2), 199-214.

Conley, A., Pintrich, P., Vekiri, I., & Harisson, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 186-204.

Dahl, T., Bals, M., & Turi, A. (2005). Are students beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2). 257-273.

Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognition and Instruction, 12*(2), 151-183.

Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and nowing* (pp 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S. (1988). *Applied statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton Mifflin company.

Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378-405.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 3-22). NY: Springer Netherlands.

Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

Jehng, J., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology, 18*(1), 23-35.

Jena, P., Ahmad, L. (2013). Meta cognitive straregyusage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees: An explorative study. *International Letters of Social and Humanistic sciences*, (9), 1-10.

Kardash, C., & Scholes, R. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 260-271.

Kienhues, D. Bromme, R & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British journal of educational psychology, 78*(4), 545-565.

King, A. (1992). Comparison of self-questioning, summarizing, and note taking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal, 29*(2), 303-323.

Liang, J., Lee, M., & Tsai, C. (2010). The relations between scientific epistemological beliefs and approaches to learning science among science-major undergraduates in taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher, 19*(1), 43-59.

Lising, L., & Elby, A. (2005). The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. *American Journal of Physics, 73*(4), 372-382.

Liu, S., & Tsai, C. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education, 30*(8), 1055-1073.

Lodewyk, K. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *An*

International Journal of Experimental Educational Psychology, 27(3), 307-327.

Marzooghi, R., Fouladchang, M., & Shemshiri, B. (2008). Gender and grade level differences in epistemological beliefs of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences, 8*(24), 4698-4701.

Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: Acritical review and syenthesis of research. *Review of Educational Research, 74*(3), 317-377.

Muis, K. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist, 42*(3), 173-190.

Omalley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press.

Ormrod, J. (1995). *Educational psychology: Principles and applications*. Ohio: Merrill and emprint of prentice hall.

Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293-316.

Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational starategies. *Research In Higher Education, 46*(7), 731-768.

Paulsen, M.B & Wells, C.T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in higher education, 39*(4), 365-384.

Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 76-116). San Francisco: jossey-bass.

Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition and Learning, 3*(1), 17-37.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Roya, N., & Abdorreza, T. (2014). A study of epistemological beliefs of EFL learners across gender and educational level. International *Journal of Research Studies in Psychology, 3*(3), 17-28.

Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology, 68*(1), 81-93.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of educational psychology, 85*(3), 406-411.

Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and about text instruction* (pp. 25-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.

Schommer, M. (1998a). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 127-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer, M. (1998b). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology, 68*(4), 551-562.

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 37-40.

Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Schommer-Aikins, M., Duell, O., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal, 105*(3), 289-304.

Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review, 13*(4), 451-464.

Schreiber, J., & Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice, 27*(8), 699-709.

Topcu, M., & Yilmaz-Tuzun, O. (2009). Elementary students metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Ilkogretim Online, 8*(3), 676-691.

Trautwein, U., & Ludtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 348-366.

Vermetten, Y. (1997). Change and stability in learning strategies during the first two years at the university. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association* (Chicago, IL, March 24-28).

Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and lnowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*(3), 311-333.

Weinsten, C., Goetz, E., & Alexander, P. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation.* San Diego: Academic press.

Youn, I., Yang, K., & Choi, I. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: Investigating factors affecting the epistemological development of South Korean high school students. *Asia Pacific Education Review, 2*(1), 10-21.

الملاحق

الملحق أ

مقياس المعتقدات المعرفية بصورته الأولية

الرقم	الفقرات	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	سليمة	غير سليمة	
	ثبات المعرفة					
.1	Answers to questions in this field change as experts gather more information. إجابات الأسئلة في تخصص ما تتغير كلما جمع الخبراء والمتخصصون معلومات كثيرة.					
.2	All experts in this field understand the field in the same way. جميع الخبراء في تخصص ما يفهمونه بنفس الطريقة.					
.3	Truth is unchanging in this subject. الحقيقة لا تتغير في التخصص الذي أدرسه.					
.4	In this subject, most work has only one right answer. معظم المصطلحات في تخصص ما لها إجابة واحدة صحيحة.					
.5	Principles in this field are unchanging. المبادئ في التخصص الذي أدرسه ثابتة ولا تتغير.					
.6	All professors in this field would probably come up with the same answers to questions in this field. جميع الأساتذة في تخصص ما غالبا ما يجيبون إجابة موحدة عن الأسئلة المطروحة.					
.7	In this subject, it is good to question the ideas presented. من الجيد أن تُناقش الأفكار المطروحة في المواد التي أدرسها.					
.8	Most of what is true in this subject is already known. معظم ما هو حقيقة في المواد التي أدرسها يكون معروفا بطبيعة الحال.					
	تبرير المعرفة					
.9	First-hand experience is the best way of knowing something in this field. التجربة هي أفضل طريقة لمعرفة الأشياء.					
.10	I am more likely to accept the ideas of someone with firsthand experience than the ideas of researchers in this field. أنا أكثر تقبلا لأفكار شخص جرب الأمر بنفسه، أكثر من تقبلي لأفكار الباحثين في تخصص ما.					
.11	Correct answers in this field are more a matter of opinion than fact.					

					الإجابات الصحيحة في تخصص ما قابلة لتعدد الآراء، وهي ليست حقيقة مطلقة.	
					There is really no way to determine whether someone has the right answer in this field. لا يوجد طريقة معينة يمكننا من خلالها القول أن شخصا ما يملك إجابة صحيحة في تخصص ما.	.12
					مصدر المعرفة	
					Sometimes you just have to accept answers from the experts in this field, even if you don't understand them. أحيانا، يجب عليك الأخذ بإجابات الخبراء في تخصص ما، حتى لو لم تفهمها.	.13
					If you read something in a textbook for this subject, you can be sure it's true. إذا قرأت معلومة من الكتاب المقرر عن موضوع ما، فسوف تكون هذه المعلومة بالتأكيد صحيحة.	.14
					If my personal experience conflicts with ideas in the textbook, the book is probably right. إذا كانت خبرتي الشخصية تتعارض مع الأفكار في الكتاب المقرر، فمن شبه المؤكد أن أفكار الكتاب هي الصحيحة.	.15
					I am most confident that I know something when I know what the experts think. غالبا أكون على ثقة أكبر بمعرفتي بشيء ما، عندما أعرف رأي الخبراء به.	.16
					احتمالية اكتساب المعرفة	
					Experts in this field can ultimately get to the truth. سيكون بمقدور الخبراء في نهاية الأمر الوصول إلى الحقيقة في التخصص الذي أدرسه.	.17
					If scholars try hard enough, they can find the answers to almost anything. إذا بذل العلماء جهدا كافيا فإنهم سيكتشفون حقيقة كل شيء تقريبا.	.18

الملحق ب

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الإسم	التخصص	الجامعة
.1	أ. د. شادية التل	علم النفس التربوي	اليرموك
.2	أ. د. شفيق علاونة	علم النفس التربوي	اليرموك
.3	أ. د. رافع الزغول	علم النفس التربوي	اليرموك
.4	أ. د. يوسف بدر	اللغة الإنجليزية وآدابها	اليرموك
.5	أ. د. ربا بطاينة	مناهج تدريس اللغة الإنجليزية	اليرموك
.6	د. نصر العلي	علم النفس التربوي	اليرموك
.7	د. فراس الحموري	علم النفس التربوي	اليرموك
.8	د. فيصل الربيع	علم النفس التربوي	اليرموك
.9	د. دينا الجمل	مناهج تدريس اللغة الإنجليزية	اليرموك

الملحق ج

مقياس المعتقدات المعرفية بصورته النهائية

أختي الطالبة .... أخي الطالب ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب بإجراء دراسة بعنوان "**المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.**" استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي.

يوجد بين يديك مقياس مكون من (19) فقرة تهدف إلى التعرف على معتقداتك نحو المعرفة والتعلم. يُرجى التكرم بالإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بصدق ودقة وجدية، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فجميع إجاباتك صحيحة طالما تعبر عما تعتقد به فعلا، وعلما بأن إجاباتك ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة والبحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

عبد المنعم محمد خطاطبة

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الجنس: ....

الكلية: ....

التخصص: ....

ضع إشارة (√) في المكان المناسب مما يلي:

عدد الساعات الأكاديمية التي درستَها في الجامعة بنجاح:

1. 30 ساعة معتمدة فما دون ( )
2. 31 – 60 ساعة معتمدة ( )
3. 61 – 90 ساعة معتمدة ( )
4. أكثر من 90 ساعة معتمدة ( )

القسم الثاني: ضع إشارة (√) مقابل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية:

موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

مقياس المعتقدات المعرفية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة 5	موافق 4	موافق بدرجة ضعيفة 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1
	مجال ثبات المعرفة					
.1	الإجابات عن الأسئلة في تخصصي تتغير كلما جمع الخبراء والمتخصصون معلومات أكثر.					
.2	جميع الخبراء والمتخصصين في تخصصي يفهمونه بالطريقة ذاتها.					
.3	الحقيقة لا تتغير في المواد التي أدرسها.					
.4	معظم الأعمال في المواد التي أدرسها لها إجابة واحدة صحيحة.					
.5	المبادئ والنظريات في تخصصي لا تتغير.					
.6	جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصصي يعطون الإجابات ذاتها للأسئلة المطروحة.					
.7	من الأفضل أن أتساءل عن الأفكار المطروحة في المواد التي أدرسها، لأنها تتجدد باستمرار.					
.8	معظم ما هو حقيقة في المواد التي أدرسها يكون معروفا مسبقا.					
	مجال تبرير المعرفة					
.9	التجربة الذاتية في تخصصي هي أفضل طريقة لمعرفة الأشياء.					
.10	أنا أكثر تقبلا لأفكار شخص جرب الأمر بنفسه، من تقبلي لأفكار الباحثين في تخصصي.					
.11	الإجابات الصحيحة في تخصصي هي مسألة رأي أكثر منها حقيقة.					
.12	لا توجد طريقة تحدد فيما إذا كان شخص ما يملك الإجابة الصحيحة في تخصصي.					
	مجال مصدر المعرفة					
.13	يجب عليّ أحيانا تقبل إجابات الخبراء والمتخصصين في تخصصي، حتى لو لم أفهمها.					
.14	إذا قرأتُ شيئا في كتاب مقرر حول المواد التي أدرسها، فإنني أكون متأكدا أنه صحيح حتما.					
.15	إذا كانت خبرتي الشخصية تتعارض مع أفكار الكتاب المقرر، فمن المحتمل أن تكون أفكار الكتاب هي الصحيحة.					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة 5	موافق 4	موافق بدرجة ضعيفة 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1
.16	أكون على ثقة أكبر بمعرفة شيء ما، عندما أعرف رأي الخبراء فيه.					
مجال احتمالية اكتساب المعرفة						
.17	الخبراء والمتخصصون في تخصصي يستطيعون في نهاية الأمر الوصول إلى الحقيقة.					
.18	إذا بذل العلماء جهدا كافيا، فإنهم سيجدون إجابات لكل شيء تقريبا.					
.19	أعرف الإجابات عن الأسئلة في تخصصي من خلال استنتاجها بنفسي.					

الملحق د

مقياس استراتيجيات التعلم

أختي الطالبة .... أخي الطالب ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب بإجراء دراسة بعنوان "المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات." استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي.

يوجد بين يديك مقياس مكون من (46) فقرة تهدف إلى التعرف على استراتيجيات التعلم التي يجب أن تتوافر في تنظيم تعلم مقرر ما. يُرجى التكرم بالإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بصدق ودقة وجدية، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فجميع إجاباتك صحيحة طالما تعبر عما تعتقد به فعلا، وعلما بأن إجاباتك ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة والبحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

عبد المنعم محمد خطاطبة

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الجنس: ....

الكلية: ....

التخصص: ....

ضع إشارة (√) في المكان المناسب:

عدد الساعات الأكاديمية التي درستها في الجامعة بنجاح:

1. 30 ساعة معتمدة فما دون ( )
2. 31 – 60 ساعة معتمدة ( )
3. 61 – 90 ساعة معتمدة ( )
4. أكثر من 90 ساعة معتمدة ( )

القسم الثاني: ضع إشارة (√) مقابل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية:

تنطبق علي تماما	في الغالب دائما صحيحا بالنسبة لي	الجملة صحيحة بالنسبة لي	الجملة أحيانا صحيحة بالنسبة لي	ليست صحيحة بالنسبة لي
5	4	3	2	1

مقياس استراتيجيات التعلم

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما 5	في الغالب دائما صحيحة بالنسبة لي 4	الجملة صحيحة بالنسبة لي 3	الجملة أحيانا صحيحة بالنسبة لي 2	ليست صحيحة بالنسبة لي 1
	مجال المعرفة					
.1	عند دراستي للمادة أعمل على تكرارها بيني وبين نفسي مراراً وتكراراً.					
.2	عند دراستي لهذه المادة أدرس ملاحظاتي الصفية وكل ما يتعلق في المادة عدة مرات.					
.3	أحفظ الكلمات الرئيسية كي تذكرني بالمفاهيم الهامة داخل الصف.					
.4	أقوم بعمل قوائم للفقرات الرئيسية لهذا الفصل وحفظها.					
.5	عند دراستي لهذا الفصل أجمع معلومات مختلفة من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والقراءات والندوات.					
.6	أحاول ربط الأفكار في هذا الموضوع مع المواضيع الأخرى قدر المستطاع.					
.7	عند قراءتي المادة أحاول ربطها بما تعلمته سابقاً.					
.8	عند دراسة هذا الفصل أكتب مختصرات للأفكار الرئيسية من خلال قراءاتي وملاحظاتي الصفية.					
.9	أحاول فهم المادة في هذا الصف بعمل حلقات وصل بين المفاهيم في هذا الفصل.					
.10	أحاول تطبيق أفكاري من قراءاتي للفصل في نشاطات صفية أخرى مثل المحاضرات والمناقشة.					
.11	عند دراستي لهذه المادة أضع خطة تساعدني لتنظيم أفكاري.					
.12	عند دراستي لهذه المادة أتعمق في قراءتها وآخذ ملاحظاتي الصفية وأحاول البحث عن أهم النقاط والأفكار.					
.13	أقوم بعمل رسومات وجداول تساعدني لتنظيم هذه المادة.					
.14	عند دراستي للمادة أراجع ملاحظاتي الصفية وأعمل خطة للمفاهيم الهامة.					

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما 5	في الغالب دائما صحيحة بالنسبة لي 4	الجملة صحيحة بالنسبة لي 3	الجملة أحيانا صحيحة بالنسبة لي 2	ليست صحيحة بالنسبة لي 1
.15	غالباً أجد نفسي أسأل عن أشياء سمعتها أو قرأتها في هذه المادة لأقرر إذا كانت مقنعة أم لا.					
.16	إذا وجدت نظرية أو تفسيرا أو نتيجة في الصف أو في القراءات أحاول أن أجد معلومات داعمة.					
.17	أتعامل مع المادة كنقطة بداية وأحاول تطوير أفكاري الخاصة.					
.18	أحاول التعبير عن الأفكار بكلماتي الخاصة وربطها بما تعلمته في هذا الفصل.					
.19	في أي وقت أقرأ أو أسمع عن تأكيد نتيجة في الصف أحاول التفكير في بدائل.					
	مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي					
.20	خلال الحصة الصفية أفقد نقاط مهمة لأنني أفكر بأشياء أخرى.					
.21	عند دراستي لهذه المادة أصمم أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.					
.22	عندما أجد شكاً حول ما أقرأ في هذا الصف أعود وأحاول استكشافه مرة ثانية.					
.23	إذا وجدت صعوبة في فهم المادة أغير طريقة دراستي لها.					
.24	قبل دراستي للمادة بتعمق أقرأها بشكل سريع لأعرف كيفية تنظيمها.					
.25	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من فهمي للمادة التي أدرسها في الصف.					
.26	أحاول تغيير طريقتي بالدراسة لكي تتناسب مع متطلبات المادة وأسلوب المدرس.					
.27	غالباً أجد نفسي أدرس لهذه المادة ولكن لا أفهم عما تتحدث.					
.28	أحاول التفكير في الموضوع وأقرر ما هو مفترض أن أتعلمه منه وليس فقط لمجرد القراءة.					
.29	عند الدراسة لهذا الفصل أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها.					

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما 5	في الغالب دائما صحيحة بالنسبة لي 4	الجملة صحيحة بالنسبة لي 3	الجملة أحيانا صحيحة بالنسبة لي 2	ليست صحيحة بالنسبة لي 1
.30	عند دراستي لهذا الفصل أضع أهدافاً لنفسي لتنظيم نشاطاتي في كل فترة دراسية.					
.31	إذا لم أتمكن من أخذ ملاحظاتي في الصف أتأكد من تدوينها فيما بعد.					
	مجال إدارة المصادر					
.32	دائماً أدرس بمكان أستطيع التركيز فيه على المادة.					
.33	أحاول الاستفادة من وقتي عند دراسة هذه المادة.					
.34	أجد صعوبة بالالتزام بجدول دراسي.					
.35	لدي مكان منظم للدراسة.					
.36	أتأكد من أنني أتابع الواجبات الأسبوعية للمادة.					
.37	أحضر محاضراتي بانتظام.					
.38	غالباً أجد أنني لم أمض وقتاً كافياً لهذا الفصل لانشغالي بنشاطات أخرى.					
.39	نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي قبل الامتحان.					
.40	غالباً أشعر بالملل عندما أدرس هذه المادة حيث أتركها قبل إكمالي الخطة الموضوعة.					
.41	أعمل بجدية في هذا الصف حتى إذا كنت لا أحب هذا العمل.					
.42	إذا كانت المادة صعبة انسحب أو أدرس الأقسام السهلة.					
.43	رغم أن مواد الفصل مملة أحاول المتابعة حتى أنهيه.					
.44	عند دراستي لهذه المادة أحاول شرحها لزميلي أو صديقي.					
.45	أحاول العمل مع طلاب آخرين في نفس الصف لإتمام الواجبات.					
.46	عند دراستي لهذا الفصل أوفر وقتا لمناقشة المادة مع مجموعة من الطلبة.					

الملحق هـ

كتاب تسهيل مهمة الطالب

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

جامعة اليرموك / رئاسة الجامعة
الـــــواردة
٢٩ تشرين الأول ٢٠١٤
رقم التسلسل ....
رقم الملف ....

الرقم : ك.ت/١٠٧/
التاريخ : /محرم/١٤٣٦
الموافق : /تشرين الأول/٢٠١٤

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب عبد المنعم محمد حسين خطاطبة

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب عبد المنعم محمد حسين خطاطبة، ورقمه الجامعي (٢٠١٢٤٠٢١٣٧) بدراسة بعنوان "المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي. ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة البكالوريوس في الجامعة فضلاً عن توزيع أداة الدراسة على عينة منهم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف السوالمة

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ +   فاكس: ٧٢١١١٣٦ - ٢ - ٩٦٢ +   اربد - الأردن
Tel: +962 - 2 - 721111   Fax: +962 - 2-7211136   Irbid - Jordan   E-mail: fac_edu@yu.edu.jo   http://www.edu.jo

ABSTRACT

Khatatbeh, Abdel-mon'im Mohammed. (2014). Epistemological Beliefs as Related to Learning Strategies among Yarmouk University Students in Light of Some Variables. Master Thesis, Yarmouk University.

(Supervisor: Dr. Nasr Maqableh).

This study aimed at investigating the relationship between the epistemological beliefs and the learning strategies of 842 students as a convenient sample from Yarmouk university, Jordan. The researcher employed Hofer's (2000) epistemological beliefs scale, and Pintrich & De groot (1990) learning strategies scale.

Results revealed an average level in the epistemological beliefs. The level was descendingly arranged as follows: Attainment of truth dimension (Large), Source of knowledge (Medium), Certainty of knowledge (Medium), Justification of knowledge (Small).A significant statistical difference was noted in the epistemological beliefs according to gender in favor of females, faculty type in favor of scientific faculties, and the level of study in favor of second year students.

According to the gender, results revealed that a significant statistical difference was noted on (Justification of knowledge) in favor of males. And (Certainty of knowledge, Source of knowledge, attainability of truth) in favor of females. According to the faculty, results revealed that a significant statistical difference was noted on (Certainty of knowledge, justification of knowledge, attainability of truth) in favor of scientific faculties, and the results revealed there was no difference on (Source of knowledge). According to the level of study, results revealed that a significant statistical difference was noted on (Certainty of knowledge) in favor of first and second year levels, and on (Source of knowledge) in favor of first year students, and on (attainability of truth) in favor of third and fourth year students.

Results revealed an average level in the learning strategies. The level was descendingly arranged as follows: Knowledge dimension (Large), Meta-cognitive self-regulation dimension (Medium), Sources management dimension (Medium). With respect to learning strategies, results revealed a significant statistical difference in favor of male students and fourth year students. However, this difference was statistically insignificant according to faculty type.

According to the gender, results revealed a significant statistical difference on (Knowledge dimension) in favor of females, and on (Sources management) in favor of males. However, this difference was statistically insignificant according to (Meta-cognitive self-regulation).According to the faculty, results revealed an insignificant statistical difference on the whole dimensions except for (Sources management) in favor of humanity faculties. According to the level of study, results revealed a significant statistical difference on (Knowledge dimension) in favor of third and fourth year students, and on (Meta-cognitive self-regulation) in favor of fourth year students. However, this difference was statistically insignificant according to (Sources management).

Overall, a positive significant statistical relationship was noted between epistemological beliefs and learning strategies.

Key Words: Epistemological Beliefs, Learning Strategies